DOCUMENT RESUME

ED 301 484 SO 019 119

TITLE	Proyecto Principal de Educacion en America Latina y El Caribe. UNESCO Boletin 14 (Major Project for Education in Latin America and the Caribbean. UNESCO Bulletin 14).
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	Dec 87
NOTE	60p.
AVAILABLE FROM	Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, Enrique Delpiano 2058, Casilla 3187, Santiago, Chile.
PUB TYPE	Collected Works - General (020) -- Reports - Descriptive (141) -- Viewpoints (120)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Education; Computer Assisted Instruction; *Computers; Correspondence Study; Developing Nations; Disadvantaged Schools; Educational Development; *Educational Improvement; *Educational Planning; *Educational Research; Emerging Occupations; Foreign Countries; Research and Development; Rural Schools; School Health Services; Technical Education; Technological Advancement; Technology Transfer
IDENTIFIERS	*Latin America

ABSTRACT

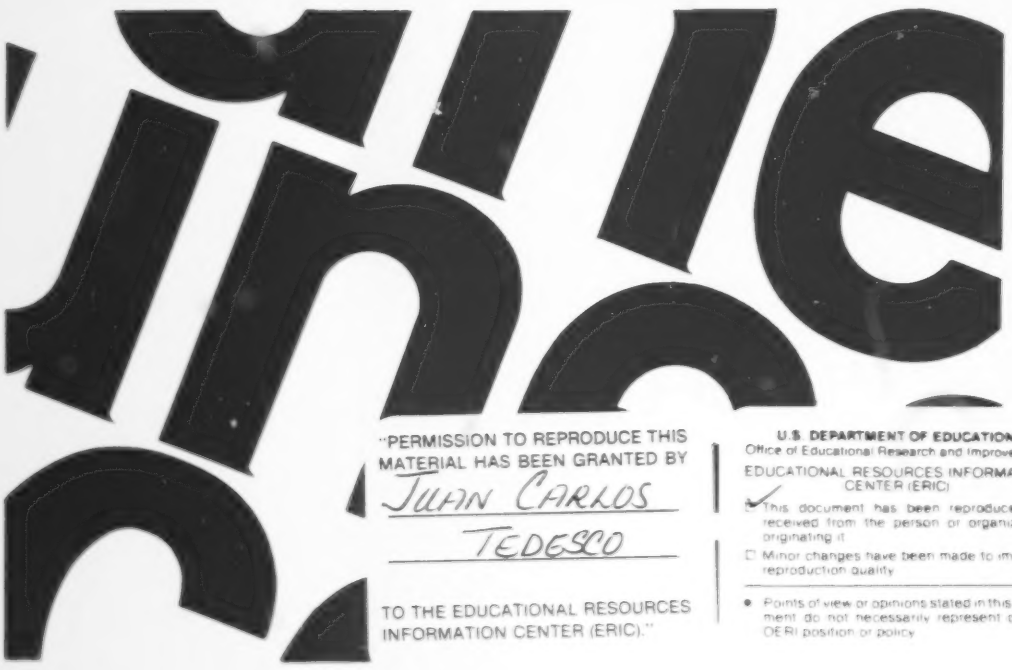
This document begins by describing the technological revolution and the impact of computers, and their role in education in Latin America and the Caribbean. Some educators believe that computer literacy can provide young people with access to better jobs in the society of the future and upgrade the level of education in general. An article by Martin Carnoy, Hugh Daley, and Liza Loop, "Education and Computers: Panorama and Reality," evaluates these arguments. The relation between the cost effectiveness of education in computer assisted instruction (CAI) is compared to the rates of student success and future employment. Research indicates that only a small fraction of jobs require higher skills, and while CAI seems to promote faster learning, especially among slow learners, the cost of equipment and trained personnel may be too great in countries with a low per capita income. Marta Mena discusses the relevance of current adult education correspondence courses and presents a scheme for their redesign in light of new information and current thought. The old model is directed to remedial action, with prescribed steps based on the search for efficiency in learning. Generally, these programs have been directed to isolated adults, considered as receptors of predetermined products, who will understand, accept, and apply the content established by the system. An analysis by Rodrigo Parra Sandoval concerning rural schooling in Colombia and a paper by Dr. J. Peter Figueroa on the need to incorporate school health programs in educational planning, are included. (NL)

ED301484

boletín

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION

En América Latina y El Caribe



"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
JUAN CARLOS TEDESCO
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

30 010 110

unesco
OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE
OREALC

14

El Proyecto Principal de Educación
en América Latina y el Caribe
es el resultado del consenso
de los representantes gubernamentales
de los paises de la región
sobre la necesidad
de un esfuerzo renovado,
intenso y sostenido
para atender,
teniendo como horizonte el año 2000,
carencias y necesidades educativas
fundamentales no satisfechas
e indispensables de enfrentar,
para el desarrollo,
respondiendo a objetivos
compartidos por todos
y mediante acciones en que
el esfuerzo propio de cada nación
se beneficie de la cooperación horizontal
subregional, regional e
internacional.

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION
En América Latina y el Caribe

SUMARIO

Presentación 5

Aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia. Marta Mena. 7

Educación y computadoras: panorama y realidad. Martin Carnoy - Hugh Daley - Liza Loop. 16

La escuela rural en Colombia. Rodrigo Parra Sandoval. 26

Necesidades y requisitos de un eficiente programa escolar de salud: una perspectiva. J. Peter Figueroa. 33

Actividades OREALC 37

Publicaciones OREALC 57

BOLETIN 14

Santiago, Chile, diciembre 1987

Con el fin de que este boletín
pueda reflejar en forma completa y oportuna
las iniciativas y actividades
que los países de la región emprendan
en relación con el Proyecto Principal de Educación,
se invita a las entidades oficiales pertinentes
a enviar a
la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
toda información
que se desee se publique.

La edición de este boletín cuenta con la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la Unesco.
Se autoriza la reproducción, parcial o total, del texto de este boletín citando su fuente.

PRESENTACION

La revolución tecnológica por la que atraviesa la Humanidad también se hace sentir en el campo de la educación. Son muchas las realidades en países de América Latina y el Caribe -al igual que en otros países en desarrollo de otras regiones- que se ven afectadas simultáneamente por la aparición de las computadoras y por los intentos de generalizar su utilización en el campo de la educación. Esta situación -nueva en la región- ha llevado a algunos sectores a postular la necesidad de la enseñanza del uso de los computadores desde la escuela.

Mucho se ha escrito sobre el papel de la computación en la educación y se han esgrimido varios argumentos en su favor; uno de ellos dice relación con el desarrollo de tipos de habilidades y conocimientos que permitan a la juventud el acceso a mejores puestos de trabajo en la sociedad del mañana. Otros sostienen que la inclusión del estudio de la computación en los currículos escolares afirma y mejora el nivel general de conocimientos del estudiante.

No obstante, estas afirmaciones comienzan a ser cuestionadas, como se desprende del artículo "Educación y computadoras: panorama y realidad" que se incluye en este número del Boletín. El trabajo, escrito por un grupo de profesores de la Universidad de Stanford, será de utilidad para el análisis del tema y de su proyección a nuestra realidad regional.

También se incluye en este ejemplar del Boletín, un trabajo que relata varias experiencias en la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia. Basado en experiencias argentinas, el artículo fue elaborado por la especialista de ese país, Marta Mena.

Se presenta además, un análisis de la escuela rural en Colombia, hecho por el especialista Rodrigo Parra Sandoval y un artículo que reitera la necesidad de la inclusión de programas escolares de salud en todos los planes y estrategias de salud y educación. Este trabajo fue realizado por el Dr. J. Peter Figueroa.

Finalmente, se ofrecen las habituales secciones de informaciones y publicaciones que se generan en torno a las actividades y a las redes de cooperación del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

APORTES PARA LA CONSTRUCCION DE UN MODELO DIDACTICO DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE EDUCACION A DISTANCIA

Marta Mena (*)

Los educadores tenemos hoy la imperiosa necesidad de repensar en profundidad el concepto de educación, de revisar los enfoques desde los cuales desarrollamos nuestro accionar profesional y de replantear en función de ellos la práctica pedagógica concreta. Nadie lo duda. Desde cualquier modalidad en la que estemos trabajando sentimos ese requerimiento.

Aquellos que adherimos al concepto de educación permanente y a la convicción de que la educación no es un bien que puede ser adquirido de por vida, tenemos la obligación de buscar respuestas más ajustadas y coherentes para hacer realidad ese proceso que hace del hombre un ser en constante actualización de sus potencialidades.

La educación a distancia pretende justamente ser un aporte en tal sentido: constituirse en la opción capaz de multiplicar y diversificar las ofertas educativas para todos los seres y grupos sociales, ayudando a realizar el ideal de la verdadera democratización de la educación.

Ahora bien, si pensamos que la educación a distancia puede aportar a ese proyecto de democratización tan caro a los países de América Latina, debemos preguntarnos como, a partir de qué modelo.

Es evidente que hace ya unos años venimos cuestionando los enfoques utilizados en nuestros diseños. También es cierto que no nos quedamos sólo en la crítica sino que, a través de ella, fuimos construyendo dificultosamente nuevas formas de enfrentar y resolver los problemas que a nivel de nuestra tarea de educadores se nos presentaban.

Sin embargo, toda esa profusión de experiencias analizadas y de convicciones construídas cooperativamente, no lograron estructurarse aún en modelos conceptuales consistentes capaces de explicar desde lo teórico, la nueva práctica que intentamos desarrollar.

La dificultad puede deberse a que lo que intentamos no es simplemente un mejoramiento, un progreso o una ampliación en el conocimiento de los hechos pedagógicos sino que, creo, estamos en presencia de un fenómeno más complejo y movilizante. Estamos en medio de un cambio de paradigma. Este no es un período normal del desarrollo

(*) Presidenta de la Asociación Argentina de Educación a Distancia. Exposición presentada al seminario "Las nuevas tecnologías frente a las nuevas estrategias en educación". Buenos Aires, Argentina. Septiembre 1987.

7

de nuestra disciplina, sino que estamos frente a una ruptura donde advertimos que los procesos que intentamos desarrollar se resisten a ser totalmente encuadrados en los marcos del paradigma vigente. Por lo tanto, no se trata de realizar ajustes o adaptaciones; necesitamos visualizar las cosas de otro modo.

Todo ello pone en evidencia que diseñar nuevas estrategias de educación a distancia implica tener elaborado previamente, un marco conceptual mínimo que de cuenta no sólo de un modelo de comunicación sino también de uno didáctico que resuelva nuestras inmensas dudas en el momento de tratar de viabilizarlas.

Tal vez sea útil en este intento revisar brevemente el modelo conceptual que subyacía en la tendencia dominante en las últimas décadas y que fue muy claro en los proyectos de educación a distancia. Me propongo hacerlo reconociendo que esta propuesta corre algunos riesgos.

Por un lado, puede resultar excesivamente esquemática. Este peligro siempre acecha cuando se simplifica en función de una mejor comprensión.

Por otro, puede ser interpretada como una reducción maniquea, que atribuya todo lo bueno y deseable a lo nuevo y todo lo malo y descartable a lo viejo. Estoy lejos de esta actitud. Creo que cada época configura su visión del proceso educativo no en forma aislada sino en relación con el conjunto de creencias de la sociedad. Cuando ellas entran en crisis por el afán de superación permanente de los hombres, los modelos deben ser revisados. Esto determina que sean ajustados, convalidados o reemplazados. Históricamente, la ciencia evolucionó de esta manera. Es cierto que las actitudes ante ello fueron disímiles y pueden surgir diferentes conductas: de aceptación, de duda, de problematización, de rechazo y hasta de persecución de la nueva propuesta.

Por último, puede herir susceptibilidades. Las críticas a un modelo aún vigente no siempre son bienvenidas. En este caso, muchos de nosotros podemos hacerlo con cierta tranquilidad porque ello implica un autocuestionamiento, un repensar la propia praxis sin temor de herir ni herirnos. Además implica una búsqueda en la que la incertidumbre está incorporada, provocando muchas inseguridades y preguntas aún sin respuesta. Ante ellas, nuestra actitud no puede ser de soberbia destructiva frente a los otros enfoques. Todo lo contrario, debe ser de reflexión serena que permita rescatar lo bueno de lo anterior para evitar el vacío histórico que la violenta irrupción de una nueva tendencia no convalidada puede provocar, dejándonos en general muy desprotegidos y, para peor, enfrentados.

I. CARACTERISTICAS GENERALES DEL MODELO DIDACTICO QUE TRADICIONALMENTE SE UTILIZO EN EDUCACION A DISTANCIA

A continuación y corriendo los riesgos recién confesados, trataré de describir brevemente los principios en los que se fundamenta el modelo clásico de educación a distancia, al que ubico en un extremo del amplio espectro que fue gestándose con el correr de los años y que culmina (provisoriamente) con el de las llamadas Nuevas Estrategias. Aunque ningún programa reuna todas las características de uno u otro extremo, podremos perfilar en ellos la tendencia dominante.

La mayoría de los sistemas de educación a distancia se han caracterizado tradicionalmente por ser propuestas cerradas. Un análisis pormenorizado de cada uno de los aspectos que interactúan darán cuenta de ello.

Propósito primordial: En general, podemos decir que estos sistemas intentan mantener un equilibrio homeostático: propósitos prefijados estrictamente, actividades dirigidas sólo a su logro, controles que determinan el grado de desvío y acciones remediales tendientes a restablecer el equilibrio que implica inevitablemente un acercamiento a las metas prescriptas.

Es indudable que el propósito primordial de estos sistemas es la búsqueda de eficiencia en el aprendizaje, la que intenta lograrse a través de una complicada arquitectura que asegure aprender lo máximo en el menor tiempo. De allí que los diseños se presenten como estructuras complejas que preven casi todas las dificultades y definen caminos alternativos para asegurar rápidamente el arribo a la meta prevista.

Destinatarios: En general, el destinatario de la educación a distancia ha sido el adulto aislado. Justamente esta caracterís-

tica siempre se consideró como una de las ventajas de esta modalidad: la posibilidad de acceder a casi cualquier contenido sin necesidad de traslados ni de interacción directa con otras personas, ya sean docentes o compañeros de estudio.

Los alumnos de estos sistemas son considerados receptores de productos predeterminados que realizan el proceso de decodificación de los mensajes en soledad y luego deben realizar la correspondiente transferencia a su realidad, modificándola en el sentido y en la medida que el sistema creyó oportuno.

La participación que se espera de ellos es que realicen actividades tendientes a analizar, comprender, aceptar y aplicar los contenidos proporcionados y establecer cabales demostraciones de los logros alcanzados en función de las direcciones establecidas por el sistema.

Como consecuencia de lo anterior, el alumno de estos sistemas debe poseer una alta motivación y una poderosa disciplina de autoinstrucción para cumplir con éxito las instancias del programa previsto. Todas estas características son tenidas en cuenta por el sistema siempre y cuando puedan ser objeto de medida, como condicionantes de resultados académicos.

Jaime Sarramona dice en su obra "Tecnología de la enseñanza a distancia": "La peculiaridad de los sistemas de enseñanza a distancia hacen de sus alumnos una población con características propias distintas del alumnado de sistemas de enseñanza presenciales. La responsabilidad, motivación, voluntad de perseverancia, capacidad de autoformación, son aquí necesarias en mayor grado, puesto que el alumno se halla, en muchos casos, ante la situación de tener que compartir las actividades laborales con las académicas, sin el indudable estímulo que supone el cotidiano contacto con el profesor y los condiscípulos".

Como se ve, el perfil deseado del participante de estos sistemas consiste en un conjunto de características que aseguren que el sujeto será capaz de asimilar eficazmente las enseñanzas que se le impartan sin cuestionamientos ni desvíos.

No hay mención a la necesidad de juicio crítico, compromiso con la realidad o deseos de transformarla. Sólo voluntad y disciplina para cumplir el proceso.

Objetivos: Los objetivos son planteados desde y por el sistema, quien los reduce a un apreciable número de enunciados que considera valiosos que alcancen los destinatarios. Estos no intervienen en su formulación; a lo sumo opinan acerca de ello a modo de feed-back.

Surgen, además, desde una perspectiva reproductora de la educación, de lo ya establecido. Están más centrados en reproducir lo que es, que lo que debería ser.

Para evitar la ambigüedad y asegurar la eficiencia ponen énfasis en lo observable y no en los procesos subjetivos que debe poner en juego el sujeto del aprendizaje. Por lo tanto, lo importante es destacar el producto que debe ser mensurable.

Los objetivos más generales son desglosados en otros más específicos que deben ser operacionalizados, fragmentando y organizando en secuencias las metas a alcanzar.

Todo esto determina que la formulación se convierta en el hecho más importante, exigiendo al equipo que diseña los materiales habilidades más cercanas a las de los técnicos que a las de los educadores, ya que más que pensar en la importancia del objetivo deberá centrar su preocupación en una correcta e inequívoca formulación.

Contenidos: Al igual que los objetivos, los contenidos son seleccionados, organizados y desarrollados por el sistema sin la participación de los destinatarios. Algunos programas, sin embargo, incluyen en el diagnóstico un relevamiento de las principales necesidades e intereses de los destinatarios, datos que son estructurados, procesados e interpretados por un grupo de especialistas que recomiendan al sistema los contenidos a incluir. Estos son presentados en el desarrollo de los materiales como un proceso acumulativo lineal, estableciéndose una secuencia instruccional rígida.

Los conocimientos son considerados más como verdades a aceptar que como propuestas a investigar y contrastar con la realidad.

Hay, en general, una tendencia a la elección de materiales autosuficientes, con lo que se produce un "encapsulamiento" del saber. Para el sistema todo lo que hay que saber sobre un tema está en los materiales.

La propuesta de ampliación bibliográfica existe, pero en realidad es formal. La evaluación, por ejemplo, no la considera y está claro que no es parte de sus objetivos.

La relación del contenido en los materiales desarrollados con la experiencia de los destinatarios, cuando se intenta se produce dificultosamente.

Sólo algunas preguntas, cuyas respuestas ya están prefijadas, recuerdan al participante que está inserto en una realidad en la que opera.

Hay que destacar que las preguntas las hace siempre el sistema y él mismo se contesta. En realidad, deberíamos decir que los materiales traen respuestas sin que nadie les haya preguntado nada.

El destinatario puede hacer preguntas sobre el contenido, pero se espera que lo haga cuando el desarrollo del mismo le produzca alguna duda; entonces, el sistema entrará en acción para reencauzar la situación y dar nuevas explicaciones que lo convenzan.

Rol del equipo responsable del sistema

En estos sistemas, el equipo que cumple el rol de conductor del proceso toma decisiones respecto al mismo basadas en :

a) El conocimiento que logró de los destinatarios y las expectativas que tiene acerca de ellos.

b) Su enfoque, teorías y actitudes sobre la educación en general y la educación a distancia en particular.

c) La naturaleza de las tareas de instrucción.

d) La posibilidad de utilizar distintas estrategias y medios.

En suma, es el equipo responsable quien interpreta, evalúa y da significado a los sujetos, materiales y procesos que interactúan en el sistema;

• organiza y estructura los materiales con objetivos académicos concretos y claras actividades;

• analiza los contenidos para darles la presentación más atractiva posible;

• delinea la evaluación para identificar los puntos de la secuencia establecida en que las conductas terminales no se logran y determinan las fallas del material que provocan las divergencias en el modelo prescripto;

• fomenta, en todo momento, la relación especular con los destinatarios; es decir, estimula respuestas cada vez más parecidas a los mensajes por él dados. Busca, como en un espejo, la propia actitud, reflejada en la conducta de los alumnos.

En fin, su objetivo no es problematizar ni cuestionar la realidad sino dar soluciones para superarla.

Evaluación: Dijimos, al analizar objetivos, que estos sistemas valorizan los productos por sobre los procesos por lo que el rol de la evaluación será determinar el logro de las metas previstas, identificar los desvíos y fallas y sus causas.

Por ello, dentro del encuadre general de los diseños casi industriales utilizados por estos sistemas, los diseños de evaluación ocupan un lugar privilegiado. Así, cada proyecto establece un modelo que en algunos casos requiere del concurso de técnicos altamente especializados para manejarlos (Teoría de las Fascetas. Evaluación Multivariada).

Es evidente que la necesidad de controlar los posibles desvíos es tan fuerte que la arquitectura diseñada para evaluar se convierte en el centro del proceso, llegando a dominarlo de tal modo que se han preguntado en ocasiones "¿y al alcalde quién lo ronda?" Es decir, quién controla al sistema de evaluación. (1 y 2)

En cuanto a su funcionamiento en general, se polarizan las conductas terminales en aceptables e inaceptables, según

---

(1) Modelo para el Diseño Sistémico estructural de Evaluación de Sistemas de Educación a Distancia. Arturo Garzón.
VI Encuentro Nac. de E. a D. 1982.

(2) Uso de evaluación Multivariada para el mejoramiento de la calidad de los cursos. Fabio Chacon. Una Venezuela.
II. Conf. Latinoamericana de E. a D. 1986.

10

coincidan o difieran con la versión dada por el sistema. Existen estrategias acordadas desde el comienzo para premiar las primeras y castigar las segundas.

La aparición de conductas inaceptables hace que el sistema encuentre un obstáculo para el mantenimiento del equilibrio, por lo que quienes estén dentro de él serán sancionados a través de distintas y sutiles formas (volver a trabajar el material hasta "comprenderlo" o emprender nuevas actividades remediales que presentan de otra manera los mismos contenidos).

Se utilizan técnicas acumulativas de evaluación, no difiriendo los instrumentos de las pruebas de rendimiento instructivo. (3 y 4)

II. NUEVOS APORTES

Hasta aquí, hemos hecho un breve repaso de las principales características del modelo clásico de la educación a distancia.

Nuestro afán de encontrar formas más ajustadas y coherentes con la necesidad de desarrollar proyectos educativos que contribuyan a una auténtica democratización de América Latina, nos ha llevado al intento de diseñar nuevas estrategias de educación a distancia que superen el planteo tradicional.

Hemos comprobado que no es posible educar para la vida democrática con procedimientos donde las prácticas participativas y cooperativas, la pluralidad de ideas y el desarrollo de la conciencia crítica son totalmente ignoradas.

Ya a comienzos de la década del 70, en pleno auge de la Tecnología Educativa, nos entusiamó la denuncia hecha por "Aprender a ser", ese lúcido informe de UNESCO que dice:

"No se puede calificar a un sistema de educación de democrático si, aún teniendo una base democrática de reclutamiento, su espíritu no lo es; si está ampliamente abierto, pero forma espíritus estrechos; si tiende a eliminar las barreras sociales, pero contingenta y empobrece los contenidos; si abre a los que aprende amplios caminos pero les cierra el acceso a la verdad".

Sin embargo, debía transcurrir toda esa década para que comprobáramos decepcionados el incumplimiento de las promesas de la Tecnología Educativa con su perfecta ingeniería del comportamiento.

En la década del 80 nos ponemos a la búsqueda de nuevas opciones. El intento no es fácil, requiere del aporte de muchos. Las experiencias realizadas en Educación Popular nos marcan un rumbo que se hace más comprensible y se amplia a la luz de las ideas de Paulo Freire, de Jean Piaget de Lapassade y de muchos otros que iluminan el camino.

En los talleres regionales autogestionarios previos al X Encuentro Nacional de Educación a Distancia, los grupos que reflexionaron acerca de las nuevas estrategias en todo el país llegaron a ciertas conclusiones que creo es necesario rever porque aportan elementos muy valiosos para comenzar a construir un modelo didáctico de nuevas estrategias.

Una de las conclusiones del trabajo elaborado con el aporte de los siete talleres que funcionaron en distintas regiones del país es la siguiente:

"La mayoría concibe a la educación a distancia como una modalidad que puede tener como fin la formación de personas con capacidad para analizar, problematizar y actuar sobre su realidad y, por lo tanto, contribuir positiva y eficazmente en un proyecto social participativo. Para ello debe esclarecerse la concepción pedagógica y el modelo comunicacional en el que se sustenta".

En el X Encuentro avanzamos con la ayuda de Mario Kaplún y las reflexiones de todos los participantes, y hemos delineado en forma amplia el modelo de educación y de comunicación que consideramos interpreta nuestra visión de las nuevas estrategias. La tarea en la que estamos empeñados ahora es bosquejar un modelo didáctico coherente con ellos.

Lo que sigue es un aporte para esa construcción.

(3) Reflexiones sobre la Administración de la Docencia y el Modelo de evaluación para los niveles de Licenciatura y Maestría UNED Costa Rica. Bolívar Bolaños Calvo
II Conf. Latinoamericana de E. a D. 1986

(4) Bases tecnológicas en la confección del material para enseñanza a distancia. Jaime Sarramona VI Enc. Nac. de Educ. a Distancia. 1982.

Algunas características generales del modelo didáctico de las nuevas estrategias de Educación a Distancia

En el otro extremo del continuum que propuse al comienzo de esta comparación, ubico el modelo de las nuevas estrategias de educación a distancia que provisoriamente consideraré como la culminación de una búsqueda. Quiero resaltar lo de "provisorio", porque justamente la intención es construir un conjunto de principios que deban ser permanentemente recreados en la medida que la realidad así lo requiera; que sean más una provocación para que se realicen distintas lecturas de ellos y sean enriquecidos por la práctica cotidiana.

Lo primero a advertir, es que en estos sistemas cambian las nociones básicas sobre los contextos del sujeto y la educación.

El modelo resultante se basa en la idea del hombre como un ser activo, en íntimo compromiso con su realidad y de la educación en términos de intercambios socioculturales que tengan en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos.

Veamos como se configuran cada uno de los aspectos de estos sistemas que llamamos de Nuevas Estrategias.

Propósito primordial: El propósito direccional que alienta a un sistema de nuevas estrategias de educación a distancia es generar a través de una propuesta abierta, una instancia de auto socio-construcción del saber o sea una práctica en la que los involucrados participan individual y grupalmente como agentes de su propia formación construyendo cooperativamente sus conocimientos.

En otras palabras: es aportar para la construcción de un saber inseparable del propio modo de apropiarse la realidad. Es lograr que las categorías de observación y análisis de esa realidad que los sujetos realicen, surjan como consecuencia del intercambio que el proyecto proponga y no desde un modelo extrínseco por él prefijado.

Por todo ello, estos sistemas se caracterizan por un estado de constante desequilibrio en respuesta a distintos intereses y necesidades de los participantes.

Sus diseños, más que estructuras complejas y cerradas, son propuestas abiertas centradas en la participación y la reflexión cooperativas a partir de un conocimiento que se construye en respuesta a las permanentes preguntas que los involucrados se hacen sobre sí mismos y su realidad, tendientes a mejorar su vida y su capacidad de organización.

En esa construcción entran en juego además de la experiencia de los participantes, toda la información a la que se tenga acceso y que no será tratada como "la verdad" sino que será analizada y contrastada con las propias convicciones individuales y grupales y los requerimientos de la situación en que los protagonistas se hallen insertos.

Este gran propósito de las nuevas estrategias de educación a distancia es posible si, como recomendaba Mario Kaplún en sus "Pautas para la evaluación de proyectos de Educación a Distancia", se aprovechan las posibilidades de socialización y proyección global que da a un grupo el poder proyectarse a través de un intercambio por los medios.

Destinatarios: Los destinatarios de sistemas con este enfoque son los individuos en relación con su grupo de pertenencia.

Ya no se ve como ideal al sujeto aislado, ahistórico, asocial, sino que es considerado como integrante de un grupo con el que comparte expectativas y necesidades.

Así, el participante que actúa dentro de estos proyectos es considerado y se considera a si mismo como un sistema de personalidad activo, comprometido constantemente en intercambios con fuentes que están dentro y fuera del proyecto.

La permanente interacción de los participantes entre sí y con el contexto sociocultural al que pertenecen, además de las influencias de aportes exteriores, produce un estado de continuo desequilibrio que compromete y reorganiza la situación en forma constante.

En esa relación y como consecuencia de los intercambios interpersonales e intergrupales, los participantes adquieren procedimientos de interpretación que utilizan para dar sentido y resignificar su realidad. Para lograrlo, ponen en juego toda la trama de conceptos, teorías, creencias y afectos

que construyeron hasta el momento. Por ello, los nuevos proyectos ya no pueden ignorar la historia previa de los involucrados sino que deben incorporar estrategias capaces de rescatar la experiencia y modos de comprensión que traen consigo y que activarán durante el proceso.

De lo dicho, se desprende que el perfil deseado del participante no pasa por la perseverancia o la disciplina sino por un compromiso con su realidad y por la posibilidad de procesar críticamente distintas fuentes, contrastar ideas con otros y construir individual y cooperativamente respuestas a sus propios interrogantes.

Objetivos: En este enfoque, el planteamiento de objetivos adquiere características radicalmente distintas del modelo clásico. Las diferencias se establecen desde quien los elabora, hasta cómo, pasando por donde está puesto el acento.

En una propuesta abierta, donde lo que se pretende es provocar la reflexión y la actitud crítica del participante, no puede pensarse en una plataforma de objetivos instruccionales preestablecidos por el sistema que apunten a conductas externas y observables, señalen las condiciones circunstanciales y medios con los que demostrará su logro y determinen el patrón de rendimiento aceptable.

Por el contrario, al abandonar los esquemas transmisor y persuasorio y convertir al sujeto en protagonista de su proceso de aprendizaje, los objetivos, como cada uno de los elementos integrantes del currículo, deben necesariamente reflejar esa situación.

Por lo tanto, el destinatario debe tener algún tipo de participación en su formulación, debe tener acceso a la toma de decisiones sobre qué objetivos perseguir.

Esto es posible a través de la realización de diagnósticos participativos donde los involucrados reflexionan acerca de su situación actual e identifican intereses y necesidades, planteando a partir de ellas metas a lograr.

Con respecto a su formulación y habiendo descartado el sustento único del enfoque reproductor de la educación y la obtención de un determinado producto, hay que tener en cuenta que los proyectos de educación a distancia además de plantear objetivos de instrucción (hecho que no debe descartarse totalmente) deben utilizar otro tipo de objetivos como los expresivos que propone EISNER. La función de los mismos es la de describir un encuentro educacional, o sea, identificar situaciones en la que los participantes deben analizar problemáticas, resolver situaciones. No plantean resultados o productos uniformes a obtener; todo lo contrario, buscan incentivar la originalidad de respuestas. Aprueban más a una educación productora que reproductora.

En este nuevo enfoque, la combinación de ambos tipos de objetivos pueden asegurar una interesante y original producción de los participantes a partir del análisis no sólo de la realidad en la que están insertos, sino de las producciones y logros que la sociedad ha alcanzado hasta el momento.

Por otra parte y habiendo dejado de lado también la obsesión por la eficiencia y el control de los productos obtenidos, ya no se descartan objetivos por el hecho de no ser mensurables, seleccionándolos por su significación y no por obedecer a un requisito técnico, a la postre intranscendente. Con ello se da al proceso mayor racionalidad.

Contenidos: Al igual que los objetivos, los contenidos en este enfoque deben ser seleccionados, organizados y desarrollados con la participación de los destinatarios del proceso.

El diagnóstico participativo y el trabajo conjunto contínuo lo hacen posible a pesar de la distancia.

El hecho de que el proceso adquiera una nueva dimensión en este enfoque, determina importantes consecuencias al encarar los contenidos.

Dado que el sistema no tiene como función la entrega unilateral de conocimientos, ni el participante es receptor pasivo de los productos de una disciplina, el énfasis está puesto en desarrollar una comprensión de las estructuras en las que se basan los conocimientos. Se busca así lograr la interrelación de distintas disciplinas a través del acceso a las características estructurales del conocimiento. Se rompe, de esta manera, las barreras entre las disciplinas y estas se interrelacionan gracias a la organización de situaciones problemáticas que requieren para su solución del concurso de diferentes campos del saber.

La información que se proporciona en los materiales no es considerada la única válida, sino que representa un aporte a ser analizado y discutido por los participantes.

La tendencia a la elaboración de materiales instruccionales autosuficientes es reemplazada por otra en la que los contenidos provienen de diferentes fuentes y constituyen propuestas que estimulan la investigación, el relevamiento de datos en la realidad, el enfrentamiento crítico con los contenidos, la elaboración de conclusiones individuales y la contrastación con las opiniones del grupo de pertenencia, a los efectos de resignificar las hipótesis de partida, convalidarlas o elaborar nuevas que den origen a otra instancia de trabajo del material.

Así, los contenidos resultantes son responsabilidad última de los participantes, quienes en un proceso individual y grupal los construyen, armando un currículo a su medida.

Rol del equipo responsable del sistema

Las variaciones en el desempeño del rol del equipo responsable del sistema pasan en general por la modificación de ciertas actitudes.

No se trata de no saber o de esconder lo que se sabe, sino de enfocar los problemas del aprender de una forma diferente. Mientras que en un caso era el depositario de la verdad, la que iba ofreciendo modularmente y asegurándose a través de distintas estrategias su adquisición (actividades variadas, redundancia, apoyo tutorial, autoevaluación, evaluación con retorno y final), en el otro si bien conoce, domina la temática y tiene propuestas para hacer, permite el discenso, propone dejando de lado actitudes autoritarias que impliquen presentarse como depositario único e inapelable de los conocimientos.

Freire dice: "Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando".

Lo mismo sucede en cuanto a la toma de decisiones. Como coordinador o conductor del proceso, el equipo debe tomar decisiones pero no deben estar basadas únicamente en las opiniones de sus miembros sino tienen que surgir de una decisión conjunta con los destinatarios.

Esta metodología de toma de decisiones se basa en un trabajo participativo que supone interacción con los participantes e implicación en las actividades y trama de relaciones que definen los procesos que deben conducir.

Aquí, su función consiste en proponer vías de comunicación que superen las posibilidades de cada medio, integrar los distintos aportes y encauzarlos para que ellos sean socializados, o sea que todos los participantes se enriquezcan con las producciones de los demás.

En cuanto a los materiales en sí, deberán diseñarlos más como provocaciones a la acción y reflexión que como mensajes perdurables capaces de integrar bibliotecas sin distinguirse de textos comunes.

El objetivo de su rol es, en fin, ayudar a que el destinatario problematice su realidad, la analice críticamente y encuentre vías de solución que le permitan integrarse en su medio activa y productivamente.

Evaluación: Como lo hicimos en el enfoque anterior para determinar las características de la evaluación en estos sistemas, debemos partir de los propósitos que los alientan.

Ya dijimos que ellos intentan promover una verdadera participación democrática de los involucrados a fin de que sean constructores de sus propios aprendizajes y aumenten sus posibilidades de aportar con otros a un verdadero mejoramiento en la organización y funcionamiento colectivo, ya se trate de grupos de perfeccionamiento docente, profesional, de prevención en salud, orientación agropecuaria, formación técnica, etc.

Por lo tanto, la evaluación deberá determinar el grado en que dichos propósitos se van logrando. No centrará su accionar, entonces, en controlar rígidamente la aparición de desvíos en las propuestas hechas por el sistema, ni de comprobar la existencia de la "relación especular", sino que recogerá información tendiente a es-

tablecer con los participantes la validez y pertinencia de las producciones y concreciones realizadas por el grupo.

Para ello, deberán participar y valorar la red de interrelaciones establecidas entre sí por los involucrados y entre éstos y el contexto en el que actúan.

De allí, la ineficiencia en algunos casos de las técnicas de evaluación acumulativas que no dan cuenta en general del proceso, lo mismo que los instrumentos tradicionales ajenos a veces a la experiencia y demostración del conocimiento por parte de los participantes.

Una esperanza

Esta breve síntesis de las características del modelo didáctico, que entiendo debe sustentar las nuevas estrategias de educación a distancia, son sólo una propuesta incompleta y provisoria.

Algunos de los principios aquí esbozados he podido vivirlos en proyectos que me ayudaron significativamente a identificar las principales dificultades de intentar un cambio, pero me impulsaron a su vez a profundizarlos por la riqueza del proceso realizado.

Creo que, aunque difícil y desafiante, el camino a emprender es posible si como educadores conscientes de estar produciendo un giro pedagógico-copernicano, estamos permanentemente a la búsqueda de nuevas estrategias que permitan superar las limitaciones que la modalidad parece ofrecer y las transformamos, como proponía Mario Kaplún, en sus más ricas posibilidades.

La educación a distancia parece favorecer los estilos transmisores unidireccionales; hasta ahora fue así, creo que no es necesario ni conveniente que deba seguir siéndolo.

Sin embargo, debemos estar alertas. No creo que tengamos que ver este intento como el deseo de construir una especie de paraíso propio de los educadores a distancia, sino como una forma más de participar en un proyecto que realmente aporte a la calidad de la educación, que ayude en fin a la tarea global de transformación socio-político-cultural que es la esperanza de nuestros países.

Por último, si estamos comprometidos con esta búsqueda, mi propuesta es, profundizar la investigación, recrear nuestra práctica y a través de ella dar nueva luz a la teoría para rescatar definitivamente la actividad del saber de opinión y de la práctica rutinaria y empírica.

EDUCACION Y COMPUTADORAS: PANORAMA Y REALIDAD

Martin Carnoy - Hugh Daley - Liza Loop (*)

*Nos encontramos inmersos en un gran cambio mundial en la **forma** en que se producen los bienes y servicios, **dónde** se producen y **qué** se produce y consume. Gran parte de este cambio se ha atribuido a la "revolución informática", puesto que las bases de muchas de las transformaciones que se están produciendo van asociadas a un flujo de información mucho más rápido y a una mucho mayor capacidad para su almacenamiento.*

Las computadoras son fundamentales en estos cambios. Exponencialmente, son más pequeñas y baratas y su potencial de resolución de problemas ha aumentado en los últimos veinte años. Gracias a estos cambios, casi todos los países están en condiciones de poseerlas, dándoles usos que, hace una generación, eran casi inimaginados. Dos de estos usos tienen que ver con la preparación de jóvenes en las escuelas para desempeñar actividades relacionadas con la tecnología computacional y analizar e incrementar la capacidad de aprendizaje de los niños.

Mucho se ha escrito y prometido acerca del papel de la computación en la educación (véanse, por ejemplo, Papert, 1980; Williams y Williams, 1985, y también la Historia cubana de los medios de comunicación educativos en el aula, 1986). Se esgrimen dos argumentos principales para la importancia creciente que se atribuye a la computación como instrumento de aprendizaje: el primero dice relación con la necesidad de desarrollar los tipos de habilidades y conocimientos que permitirán a la juventud el acceso a buenos puestos de trabajo en una economía nacional cambiante, basada cada vez más en la informática.

Se sostiene que las nuevas habilidades y conocimientos permitirán a las economías ser competitivas dentro de una economía internacional que tiene una base cada vez mayor en la informática. Este argumento presume de manera implícita la naturaleza cambiante de las economías nacionales, con la consecuente demanda de mano de obra calificada, así como la dirección de la competencia internacional y la cambiante economía mundial.

Por ejemplo, presupone que:

a) la principal fuente del desarrollo económico y social del futuro será la producción y el consumo de información, incluyendo su aplicación a la producción de otros bienes y servicios;

(*) Universidad de Stanford

b) esta producción y consumo incrementarán, de manera significativa, la demanda agregada de niveles más altos de habilidades, es decir, tenderán a recalificar más que a descalificar la mano de obra y,

c) el uso de computadoras en las escuelas está directamente relacionado con el desarrollo de los tipos de habilidades que requerirá el trabajo futuro.

El segundo argumento para la introducción de las computadoras en la escuela dice relación con la capacidad de la computación para mejorar el nivel general de conocimientos del estudiante (no sólo sus conocimientos de computación o actividades relacionadas). Una de las tendencias de este análisis (Papert, 1980) llega más lejos, sosteniendo que la enseñanza basada en la interacción computacional puede llegar a modificar la estructura del pensamiento. Nuevamente, el argumento se basa en presunciones implícitas y explícitas y en este caso se refieren a la naturaleza del proceso de aprendizaje, la afinidad del niño con las máquinas (dando a entender que los niños aprenden de manera diferente con computadoras que sólo con un maestro) y a la sistematicidad y potencial multidimensionalidad de la computadora como tutora interactiva e individualizada.

Este documento evalúa estos argumentos. Compara las atribuciones que se supone posee la educación computarizada con los resultados reales, por medio del examen del cada vez mayor número disponible de bibliografía relativa a la computación en la educación y su papel en el mercado laboral. Además, examina otros dos aspectos del uso de la computadora en la educación: la **distribución** de computadoras entre los países y dentro de los sistemas educativos nacionales, incluyendo las repercusiones (si es que existen) de esta distribución sobre los patrones de desarrollo nacional y el éxito individual dentro de las cambiantes economías; y la relación **costo-eficiencia** de las computadoras (en comparación con tecnologías "inferiores") en el incremento del éxito de los alumnos.

Como un dato interesante, el discurso sobre la introducción de la computación en la enseñanza ha reivindicado muy poco estos dos aspectos. Por lo general, los defensores de la computadora no la consideran como un potencial nivelador de oportunidades para los alumnos menos aventajados, así como tampoco -y no obstante la rápida disminución de los precios de las unidades- se ha considerado la microcomputadora como una solución educativa particularmente de bajo costo para elevar el rendimiento del alumno. En consecuencia, a pesar del enfoque de los visionarios de la tecnología de la información sobre los efectos absolutos de la computadora en la escuela, demostramos aquí que probablemente sería un mejor argumento para la introducción de la computación en la enseñanza tener un enfoque en términos de su distribución y de su relación costo-eficiencia, que en cuanto a su capacidad para una mejor preparación de mano de obra o para cambiar las formas de aprendizaje de los estudiantes.

Recursos humanos y habilidades computacionales

La investigación empírica realizada en los Estados Unidos demuestra que, incluso con el rápido crecimiento experimentado por la industria de la microelectrónica y de aquellas industrias relacionadas como los servicios comerciales de computación, el número de puestos de trabajo que requieren mayores niveles de conocimientos en computación -aquéllos normalmente asociados con habilidades en programación y un conocimiento más profundo del mecanismo de la computadora- crecen rápidamente, pero seguirán representando dentro del sistema económico y durante muchos años más, sólo una pequeña fracción del total de los nuevos puestos de trabajo. Más aún, si bien en los Estados Unidos y en otros países desarrollados los trabajos relacionados con computadoras, o con máquinas que poseen elementos computarizados ya representan un número importante (en los Estados Unidos, algunos -como Yourdon, 1986-, consideran que hacia el año 2000, el 80% de los puestos de trabajo requerirá conocimientos de computación), la mayoría de estos puestos requiere un mínimo de entrenamiento en computación, prefiriendo capacitar la mano de obra dentro de la misma empresa.

La importancia del entrenamiento para el aprendizaje del uso de la compu-

tadora en las escuelas es cuestionable, pues, en el mercado laboral; y aunque hasta el momento no se ha realizado ningún estudio que relacione el acceso a la computación en la escuela con los ingresos o el tipo de trabajo posible en el mercado laboral. Por ello, no es posible afirmar que los conocimientos en computación favorecen el acceso en mejores condiciones al mercado de trabajo o que aumentan la productividad.

Deben emprenderse serios estudios en este sentido, tanto en los Estados Unidos como en otros países, y sus interpretaciones deben hacerse con cuidado.

Por otra parte, no obstante los resultados muestran claramente que la difusión de la tecnología computacional no producirá un número importante de puestos de trabajo que requieran altos niveles de capacitación en computación, sin lugar a dudas se desprende de la experiencia de los países desarrollados y de aquéllos de industrialización reciente, que un sistema económico que pretenda participar de manera significativa en la producción del sector microelectrónico y en su aplicación en otras industrias, deberá contar con un número importante de programadores e ingenieros en computación. La formación y entrenamiento de estos especialistas requerirá del acceso mucho mayor de jóvenes a la computación en la enseñanza secundaria e intermedia.

En los países en vías de desarrollo, por otra parte, se requerirá de más tiempo y de mejores métodos de entrenamiento que los que se están usando en los países desarrollados, debido a la falta de disponibilidad de computadoras fuera de la escuela.

En los países industrializados es precisamente fuera de las escuelas donde se forman los programadores más capacitados. Por ello, es preciso tener en cuenta que no existe el mismo contexto en los países industrializados, como por ejemplo en los Estados Unidos, que en los países en vías de desarrollo, aún cuando los más avanzados de estos últimos ya han ingresado en el mundo de la microelectrónica.

Por otra parte, la falta de computadoras afecta también los planes sobre la entrega de conocimientos en computación. Por ejemplo, en las sociedades con más bajos ingresos por habitante y una existencia relativamente escasa de equipos disponibles para la población a través de su adquisición en forma privada, la única forma posible de desarrollar programas de capacitación es a través de la escuela.

Desde este punto de vista y analizando los resultados obtenidos en los Estados Unidos, se desprende que es más fácil dar capacitación cuando existe en la sociedad un número considerable de unidades de computación, con lo cual, necesariamente, un mayor número de personas está interiorizado en las técnicas computacionales.

Por otra parte y en relación con lo anterior, se sostiene que si cualquiera tiene acceso al uso de los programas de computación, los que no requieren de un entrenamiento específico, incluso aquellas personas totalmente ajenas a esta tecnología, podrán ser entrenadas de manera rápida y fácil. Y, en efecto, ésta parece ser la tendencia.

Además, pareciera ser que el tipo de habilidades asociadas con un conocimiento más sofisticado en el uso de la computadora y que se aplica de manera más extendida en la actualidad -procesamiento de palabras, propaganda, almacenamiento de información, aplicaciones comerciales-, incluye elementos tradicionales de importancia mucho mayor, como son la dactilografía, la exactitud, la manipulación de máquinas complejas y habilidades matemáticas y estadísticas. Estas habilidades son más bien producto del sistema educacional y de capacitación laboral tradicionales que de la introducción de la computadora en la escuela.

Ante la tendencia manifiesta hacia programas de computación más sencillos, puede sostenerse también que la razón principal para la instalación de producción de bienes y servicios que utilizan la computación en un lugar determinado no es necesariamente la existencia allí de personal entrenado, sino el nivel de ingresos en relación con el nivel educacional, independientemente de la existencia o no de entrenamiento en computación.

Lo anterior hace pensar que el uso de computadoras en la enseñanza secundaria y universitaria para la formación de ingenieros y técnicos de alta calificación, necesarios en la producción de alto contenido tecnológico y en ciertos aspectos relativos a la aplicación de la microelectrónica de tecnología elevada, puede tener sentido como parte de una estrategia cuya

meta sea el desarrollo de nuevas formas de industrialización, comercialización y servicios.

Sin embargo, esta estrategia necesitará mucho más que la puesta en marcha de cursos de programación en la enseñanza secundaria. Requerirá del desarrollo de programas para la enseñanza secundaria y universitaria, vinculados estrechamente con las ciencias físicas y matemáticas y sus aplicaciones. Y también necesitará del diseño de políticas industriales y sociales inteligentes, que incluyan la promoción de exportaciones y medidas macroeconómicas apropiadas, consistentes con los pretendidos cambios globales en el comercio y en los patrones de inversión.

Aunque se considera que el entrenamiento temprano en computación es una forma de promover más adelante (en la secundaria) las capacidades para emprender cursos de programación mucho más sofisticados, el argumento que se da en favor de la realización de inversiones tendientes a introducir computadoras en la escuela es poco claro.

Para la mayoría de los países, esta introducción de la computación en las escuelas puede tener un costo demasiado elevado, con resultados más bien escasos. Podría argumentarse que en los países de bajos ingresos, con pocos equipos disponibles al público en general, o aún en los lugares de trabajo, existe la necesidad de familiarizar a los jóvenes con la computadora en la escuela como parte de su preparación general para el futuro y que esta preparación no podrían recibirla en otra parte. Pero, ¿en realidad existe esa necesidad? ¿Será el entrenamiento de la juventud en la computación lo que llevará a hacer más rentable la industria computarizada, con su consiguiente aplicación a economías de bajos ingresos o serán otros factores (-bajos salarios niveles relativamente altos de educación general y capacitación industrial y una administración más competente-) mucho más importantes que éste?

Estos aspectos no tienen aún una respuesta categórica, y se siguen haciendo estudios sobre las relaciones existentes entre la participación de la computadora en la educación y las diferencias de oportunidades para aquella mano de obra que ha tenido acceso a la capacitación en computación y la que no lo ha tenido. En muchos países, este tipo de estudios tomará algunos años más, puesto que existen relativamente pocas actividades laborales que requieren conocimientos de computación, entregados ya sea en la escuela o en el lugar de trabajo. Pero un amplio rango de ejemplos, desde México a Brasil, República de Corea, India y de Taiwán, puede entregar resultados comparativos en el contexto de una variedad de experiencias. Puesto que la computadora se ha incorporado de diferentes maneras en estas sociedades distintas, esta investigación debería también entregar las bases para el análisis de las diversas formas de proporcionar habilidades computacionales en contextos heterogéneos.

Aprendizaje con computadoras y política educacional

Aunque sólo recientemente se han iniciado las evaluaciones sobre el impacto social y económico del uso de la computadora en la educación, desde hace dos décadas se vienen realizando investigaciones sobre los efectos de la inclusión de la computadora en la escuela. En gran parte, esto es resultado de la influencia ejercida por visionarios sobre la materia como Papert, fascinados con las repercusiones de la interacción computadora-ser humano en la modificación del medio de aprendizaje, y de las modalidades más "prácticas" de "tecnología en el aula", como la de Suppes, quien consideró la computadora como un medio efectivo para elevar las curvas de aprendizaje de disciplinas corrientes, como por ejemplo la habilidad matemática y verbal.

En este sentido, han predominado las evaluaciones de la instrucción con computadora (CAI) (1), donde las demostraciones más sobresalientes son los niveles en el aprendizaje de la lectura y las matemáticas. De acuerdo con nuestra investigación, estos estudios presentan varios resultados significativos: a) las sesiones de ejercicio y práctica, con una duración limitada y durante un período extenso, aumentan los puntajes de lectura y matemáticas de los estudiantes de enseñanza primaria; b) en los casos en que el punto central de la investigación han sido los logros obtenidos con el sistema CAI,

(1) CAI: Computer assisted instruction (Instrucción asistida por computadora)

en comparación con otras modalidades de instrucción, este sistema ha probado ser un suplemento efectivo a la enseñanza en el aula; c) en la comparación de diferentes modalidades de uso del sistema CAI, pareciera existir un leve incremento cognoscitivo en el nivel de educación secundaria en aquellos casos donde la computadora actúa como un sustituto total del profesor, los libros de texto, etc., no así en los casos en que la computadora actúa como un complemento; esto no es válido para el nivel de instrucción primaria, donde ocurre lo contrario; d) aparentemente, se producen mejores resultados en alumnos con bajos niveles académicos que en aquéllos con niveles elevados, (lo que podría significar que la computadora serviría como "nivelador" de las posibilidades de aprendizaje para los alumnos menos aventajados); e) el uso de la computadora no produce mejores resultados en la enseñanza de las matemáticas que en la enseñanza de la lectura; de hecho, algunos estudios demuestran mejores resultados en el área de las matemáticas, en tanto que otros lo hacen en el aprendizaje de la lectura; f) mientras más prolongado es el proceso de instrucción, pareciera producirse una declinación en los efectos del sistema CAI, y g) no parece existir una indicación clara en cuanto a cuál elemento del sistema CAI repercute más directamente sobre los resultados positivos de su aplicación, es decir, diseño de programas, intensidad de contacto, refuerzo externo del material del sistema CAI, etc.

También se han hecho en los Estados Unidos evaluaciones de las aplicaciones de LOGO (solución de problemas). A diferencia de las evaluaciones del sistema CAI, que muestran tendencias claras, los estudios sobre LOGO entregan resultados mixtos. Algunos presentan resultados positivos en la adquisición de habilidades en la solución de problemas, incluyendo el pensamiento divergente y reflexivo. Pero un importante estudio sobre LOGO, de dos años de duración, no encontró ningún efecto significativo sobre las habilidades cognoscitivas. Y ninguno de los estudios realizados ha demostrado lo que sostiene Papert, en el sentido de que los programas de aprendizaje de tipo LOGO crearán nuevas habilidades conceptuales en los niños.

La investigación sobre los efectos motivacionales de la computadora en el aprendizaje es aún más limitada que aquélla realizada sobre sus efectos cognoscitivos, pero estudios recientes realizados en los Estados Unidos sugieren que numerosos aspectos de los modernos programas de tutoría, en particular el elemento fantasía, puden hacer mucho más interesante el tema en cuestión, incrementando por consiguiente los resultados del aprendizaje. Mas aún otros estudios señalan que la motivación para aprender determinadas disciplinas aumenta gracias a la aplicación del sistema CAI.

Nos preguntamos si lo anterior significa que los países que determinan introducir la computación en regiones específicas de la nación o de una ciudad determinada, en escuelas que imparten educación general, deberían inclinarse por el adiestramiento y la práctica y aplicaciones complementarias de la computación, evitando los programas más independientes del profesor y más relacionados con la solución de problemas. Aunque es ésta la dirección que parecieran revelar las evaluaciones realizadas a la fecha, existen suficientes problemas, por lo que se recomienda precaución y mucho más investigación al respecto, en particular fuera de los Estados Unidos.

El hecho de que la mayor parte de las evaluaciones de LOGO se ha realizado en los Estados Unidos, puede haber perjudicado los resultados de las mismas, ya que el entrenamiento de los profesores y los programas de estudio estadounidenses están encaminados hacia el adiestramiento y su orientación es de tipo práctico. El sistema CAI de solución de problemas tal vez debería evaluarse en un contexto diferente (por ejemplo, en el del sistema educacional de tipo europeo). Por otra parte, es más fácil diseñar e implementar un buen programa de entrenamiento y práctica que un programa de solución de problemas, aún cuando aquellos profesores mejor preparados para trabajar con computadoras en las escuelas parecen preferir estos últimos.

Lo que parece estar faltando en todos los estudios realizados es una teoría educativa de apoyo capaz de explicar por qué o por qué no el uso de la computadora mejoraría el proceso de aprendizaje. El trabajo de investigación de Papert también carece de un soporte teórico firme. Los fabulosos beneficios que se atribuyen al

efecto de la computadora en el proceso educativo no se han observado en la realidad. Esto puede deberse a la forma en que se utiliza la computadora en el proceso educativo y a que el aprendizaje con apoyo en la computación se encuentra en sus primeros pasos. El real conocimiento de los efectos de este proceso necesitará aún una o dos generaciones. Por ahora, lo único que puede hacer la tecnología educativa es entregar "un mundo menos restringido", un mundo en el que se disponga de un mayor número de experiencias cognoscitivas de importancia.

En relación con el sistema CAI, existe gran número de interrogantes. ¿Sus resultados, en el sentido de que conducirá a logros considerables en las habilidades matemáticas y verbales en todo el mundo, son o no convincentes? ¿Sus resultados son universales, o sólo son aplicables en un sistema educacional que pone énfasis en el aprendizaje a través de la repetición? Aquí, una vez más, el hecho de que los estudios estén altamente concentrados en un medio particular, recomienda precaución en la proyección de los resultados a otros países. Existe poca información acerca de la efectividad relativa de diferentes tipos de aplicaciones de este sistema en la educación en distintas situaciones de aprendizaje.

De lo anterior se desprende que en todas las áreas de investigación concernientes a los efectos de la introducción de la computación en la educación, el contexto cultural debe tenerse presente. Los estilos de aprendizaje que caracterizan la educación, tanto dentro como fuera de la escuela, pueden tener mucho que ver con lo que los estudiantes aprenden de las computadoras en tanto a programas. Las definiciones de aprendizaje que están implícitas en los instrumentos utilizados para su medición pueden ser las únicas herramientas aplicables en general a diferentes contextos sociales y culturales.

Relación costo-eficiencia de la computadora en la educación

En los Estados Unidos, la aplicación del sistema CAI parece prometedora en el mejoramiento de la velocidad de aprendizaje de la lectura y en el caso de su uso con niños de lento aprendizaje. ¿Significa esto que las escuelas deberían hacer mayores inversiones en equipos de computación? Para llegar a una respuesta al respecto, hemos analizado la relación costo-eficiencia del CAI, además de sus efectos sobre el aprendizaje. La relación costo-eficiencia nos ayuda a comparar la instrucción con ayuda de la computación con otros tipos de ayuda, no sólo en términos de sus efectos, sino también en términos de los costos relativos.

En esta comparación, el CAI se desempeña bien, pero no tanto como el sistema de tutoría. Así pues, en términos de costo-eficiencia, el uso de computadoras como suplemento educativo puede producir mejores resultados en términos porcentuales de inversión que la reducción del tamaño de los cursos o el incremento de la jornada escolar. Pero bajo las condiciones actuales del uso de la computadora, en términos de costos, la tutoría es mucho más efectiva que cualquiera de estos complementos educativos. De acuerdo con estos resultados, y teniendo como único objetivo el mejoramiento de las habilidades matemáticas y de lectura, las escuelas deberían aumentar la tutoría y reducir el CAI.

Sin embargo, en estos resultados deben tomarse en cuenta varios factores. En primer lugar, el CAI podría tener una mayor posibilidad para mejorar su relación costo-eficiencia en el futuro que cualquier otro tipo de ayuda gracias al avance de sus programas, a su mayor efectividad de aplicación, etc. El mejoramiento de su potencial puede ser mucho menor con tecnologías más sencillas. En segundo lugar, existen otros objetivos para estas tecnologías, además de aumentar la velocidad de aprendizaje de la lectura: en el caso de la computación el CAI también introduce a los alumnos a la computadora misma, y puede crear a la vez interés y habilidades aplicables al mercado de trabajo. La tutoría, por otra parte, puede crear mayores intereses en relación con el aprendizaje y la escolaridad que otro tipo de tecnologías.

Pero estos resultados son aplicables a los Estados Unidos. En otros países, el costo de la educación con computadoras en relación con el costo de otros sistemas de apoyo puede ser muy distinto que en Estados Unidos. El personal entrenado necesario para dar servicio y desempeñarse en la educación con ayuda de la computación

puede ser más escaso; el material disponible en lengua nativa puede ser menor y difícil de obtener, y los maestros pueden estar menos preparados para utilizar la computadora de manera efectiva en el aula. En los países en vías de desarrollo con bajos ingresos por habitante, pueden ser más importantes otros elementos no incluidos en las comparaciones estadounidenses, como los textos de estudio o la radiodifusión educativa, mientras que pueden no ser importantes en un país industrializado. El menor tamaño de los cursos (puesto que el número de alumnos por maestro, en muchos países, es considerablemente mayor que en los Estados Unidos) también puede tener un mayor efecto sobre los costos unitarios que la computadora.

El significado de todo lo anterior consiste en que los resultados de la relación costo-eficiencia son muy sensibles a la situación económica educacional. Incluso en los Estados Unidos, existe controversia sobre si los actuales promedios de la relación costo-eficiencia reflejan lo que podría suceder con el CAI, en el caso de un cambio en los programas y en otras condiciones. Si tratamos de aplicar los resultados obtenidos para los Estados Unidos en la toma de decisiones para una situación totalmente diferente en cuanto a disponibilidad de recursos, las posibilidades de error aumentarían considerablemente.

Cada país debe realizar sus propios estudios de costo-eficiencia, y utilizarlos en la toma de sus decisiones relacionadas con la tecnología educacional que aplicarán. En la actualidad, prácticamente no existe este tipo de estudios.

¿A donde nos lleva todo lo anterior?

Todo lo antes señalado nos permite comenzar a buscar algunas conclusiones en relación con el uso de la computadora en la educación:

a) Existe poca evidencia -si es que hay alguna- de que el uso de la computadora en la educación general ayude a los estudiantes a obtener mejores puestos de trabajo.

b) Existe muy poca evidencia directa de que la computarización del sistema escolar ayudará a incrementar la competitividad de las economías nacionales.

c) Por lo menos para los Estados Unidos, existe alguna evidencia de que la computadora puede mejorar el proceso de aprendizaje.

d) Según parece, la computadora tiene una mayor relación costo-eficiencia que algunas tecnologías alternativas, pero menos que otras, como por ejemplo la tutoría.

e) En el caso de los alumnos de lento aprendizaje, existe evidencia de que la computadora como asistente del proceso de instrucción mejora su rendimiento escolar, pero que estos alumnos -en lo que a tiempo se refiere- tienen menos posibilidades de utilización de la computadora dentro y fuera de la escuela para adquirir habilidades profesionales y puestos de trabajo que requieran alta tecnología.

En las escuelas estadounidenses, la computación parece tener sentido en términos de la enseñanza de programación a un gran número de alumnos de enseñanza media e incluso primaria, con la intención de estimular su interés por avanzar hacia niveles más altos de programación y aplicación de programas a la ciencia y las matemáticas. Es probable que también tenga sentido en la enseñanza de habilidades vocacionales, como procesamiento de palabras y de datos en la escuela superior. Los argumentos en favor del CAI y de los conocimientos generales sobre computación son menos persuasivos, en particular en términos de su relación costo-eficiencia. Pero en el caso del CAI, podría llegar a ser más convincente si se encuentran métodos para lograr que este sistema tenga efectos mayores sobre el aprendizaje, con costos iguales o menores. Sus efectos podrían aumentar si mejoraran los programas existentes y los sistemas de perfeccionamiento de los profesores.

Estas conclusiones constituyen un primer intento, y ninguna de ellas es válida para otros países. Sin embargo, consideramos que es posible hacer predicciones acerca del uso de la computación en la educación en los países en vías de desarrollo, en términos de sus aplicaciones al mercado de trabajo. Y esto podría lograrse si

se conocen los planes de realización de cambios en la estructura industrial y comercial de un país determinado. Es poco más lo que podría agregarse acerca de los efectos, en otros países, del uso de la computadora sobre el aprendizaje, y tampoco sobre qué tipo de sistema -CAI o LOGO- sería más efectivo. Si bien están realizándose muchos trabajos de investigación y sus resultados están comprobados y disponibles, la decisión de introducir la computación en las escuelas con el fin de preparar a la juventud para un futuro incierto, consideramos constituiría una finalidad equivocada.

No obstante este análisis poco entusiasta, existe evidencia sobre el cambio que está experimentando la economía mundial. Las tecnologías basadas en la información se han convertido en la clave de las innovaciones productivas y en una importante fuente de nuevos empleos. Es evidente que los países necesitan un nivel mínimo de inversión en programación y en capacitación en ingeniería para participar en este significativo cambio económico. Por ello, aún cuando la computarización de la educación en su conjunto, según parece, no produciría más ni mejores puestos de trabajo para los alumnos promedio, se necesitará un grupo de programadores e ingenieros de alto nivel, que pueden ser entrenados realizando inversiones considerables en educación basada en la computadora, en especial en la escuela secundaria.

¿En qué forma podrían los encargados de diseñar las políticas decidir si la educación computarizada lograría o no alcanzar los objetivos particulares que tienen en mente?

Este estudio revisa un gran número de análisis ya realizados, los que podrían y deberían reproducirse en las condiciones específicas de cada sociedad. Hemos llegado a la conclusión de que el impacto de la computación es lo suficientemente controvertido como para que tales investigaciones se realicen antes de emprender inversiones en gran escala. Más aún, incluso si se decide utilizar la computadora en la educación, su **modalidad** de uso deberá depender en primer lugar de su efectividad en el logro de objetivos bien definidos. Estos objetivos pueden variar substancialmente entre una sociedad y otra, por lo que las evaluaciones deben hacerse a la medida de las situaciones específicas.

Sexto Congreso de Educación Comparada (*)

Por considerarlo de interés, se reproduce en sus puntos más significativos el informe de la Comisión Nº 4 del Sexto Congreso de Educación Comparada, efectuado en Julio de 1987 en Río de Janeiro, Brasil.

Esta Comisión -integrada por cerca de cincuenta personas, que presentaron y/o discutieron treinta y ocho ponencias y participaron en una mesa redonda sobre los programas de investigación de los organismos internacionales y de los grandes centros especializados en el estudio de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza- tuvo a su cargo el análisis de las nuevas tecnologías educativas en la perspectiva de la educación comparada.

De acuerdo con los requerimientos del programa, se realizaron doce sesiones de trabajo, de las cuales ocho se efectuaron en forma paralela. En el curso de las mismas, los principales temas tratados fueron: políticas nacionales relativas a la introducción de la informática en la educación; la computadora en la escuela; informática y equidad; costo y eficiencia de las computadoras en la enseñanza (métodos de medición y resultados); otros usos de la tecnología computacional; Programas de Computación ("software"), inteligencia artificial y sistemas especializados; la enseñanza fuera del aula (a distancia).

Asimismo, se organizaron tres talleres encargados, respectivamente, de: las repercusiones socioeconómicas por la introducción de la computadora en la educación; la evaluación de los programas; los programas didácticos computarizados y los videos.

Las principales conclusiones y proposiciones a las que llegaron los participantes se pueden resumir como sigue:

(*) Relator: Jean-Claude Eicher
Instituto de Investigaciones Educacionales (IREDU). Universidad de Bourgogne

1. En las discusiones sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza existe una gran confusión, la que se debe a dos razones:

a) en primer lugar, a la multiplicidad de usos posibles de estos medios técnicos, los que van desde la sensibilización con la computadora (internalización), hasta la formación de especialistas en informática, pasando por el uso de la computadora como auxiliar pedagógico en la enseñanza de las diferentes disciplinas. Ante esta multiplicidad de usos, las evaluaciones son a menudo demasiado globales y los diagnósticos muy resumidos. Por ello, se recomienda que en las evaluaciones futuras se estudie por separado cada nivel y cada rama de la enseñanza y en cada caso, el efecto de los distintos usos de los recursos técnicos;

b) en segundo lugar, a la rápida evolución experimentada por estas técnicas, razón por la cual la evaluación de un programa dado corre el riesgo de conducir a soluciones obsoletas en el momento de su publicación, siendo de poca utilidad en la conducción de las políticas futuras.

2. La rapidez de la evolución de las tecnologías pone en una situación difícil al investigador.

Por una parte, existe amplio consenso en relación con la insuficiencia -tanto cuantitativa como cualitativa- de las evaluaciones, en términos de costo-eficiencia. Asimismo y de manera paradojal, se observa que aún cuando se ha realizado un gran esfuerzo -en especial por parte de la UNESCO- por mejorar y uniformar la metodología de la medición de los costos, el número de evaluaciones ha disminuido considerablemente.

Por otra parte, las mediciones de la eficiencia son aún discutidas y discutibles. La multiplicación de los estudios de costo-eficiencia pareciera, pues, constituir una prioridad. Pero éstos son relativamente largos y costosos cuando se trata de estudios serios, por lo que corren el riesgo de caer en una rápida obsolescencia.

Frente a este dilema, es recomendable promover de manera prioritaria estudios puntuales tendientes a evaluar una utilización precisa de las tecnologías, difundiendo manuales metodológicos con el propósito de mejorar la uniformidad de los métodos, facilitando así el análisis comparativo de los resultados.

3. En la actualidad, no existe ningún argumento convincente que permita justificar la introducción en masa de la computadora en la escuela, en particular en los países en vías de desarrollo. El costo de una implantación eficiente -o sea, a la vez en masa y que asegure un funcionamiento regular y una utilización plena del potencial de los materiales- es aún demasiado elevado.

El umbral de su utilización por parte de los alumnos -más allá del cual su efecto es impredecible- no se conoce con exactitud, por lo cual se corre el riesgo de realizar inversiones costosas e inútiles -en la medida en que se proceda de manera superficial- y al mismo tiempo se arriesga la profundización de las desigualdades si sólo se equipa un pequeño número de establecimientos.

Al estudiar las políticas de reclutamiento por parte de las empresas, se observa que éstas no buscan prioritariamente a los jóvenes que han recibido un entrenamiento inicial en informática, sino que prefieren reclutar mano de obra barata, encargándose ellas mismas de darles formación especializada. Por ello, la introducción de la computadora en la enseñanza no mejora las perspectivas de empleo de los egresados.

Se observa con claridad que, a nivel macroeconómico, lo que determinará la evolución futura de las naciones será la aptitud para dominar estas nuevas tecnologías y hacerlas evolucionar. Los países en vías de desarrollo deben, pues formar especialistas de alto nivel en este campo si no quieren permanecer a la retaguardia en relación con los países industrializados. Pero esto de ninguna manera significa que sea necesario iniciar a todos los jóvenes en la informática ni que sea útil la introducción de la computadora desde la instrucción primaria. Los efectos sobre el aprendizaje de la introducción de la informática en la escuela primaria en los países desarrollados se han estudiado en profundidad. Y, por una parte, se observa que ésta depende en gran medida de la calidad del maestro; en tanto que por otra, en promedio, no tiene demasiada importancia.

En términos comparativos, esta innovación se observa como una relación costo-eficiencia relativamente pobre en los países en vías de desarrollo, si se la compara con medios más simples, menos costosos y más probados, como son el libro o la radio.

4. La educación a distancia ha llegado a su etapa de madurez. Cuando está bien organizada, es evidentemente menos costosa que la enseñanza tradicional, y su eficiencia pedagógica es satisfactoria. Por ello, se recomienda cada vez que la extensión de la enseñanza tradicional plantea problemas, aunque en la actualidad no existen estudios que muestren claramente que el uso de la computadora y de otras tecnologías como el videodisco, mejoren la relación costo-eficiencia en este tipo de enseñanza.

5. No obstante lo anterior, lamentablemente, la mayor parte de los trabajos de investigación y la casi totalidad de los presentados al congreso, se refieren a la utilización de las nuevas tecnologías en la escuela tradicional. De manera prioritaria, se deben incentivar las investigaciones sobre las posibilidades de desarrollar sistemas alternativos de enseñanza gracias a las nuevas tecnologías.

6. El videodisco -no obstante sus enormes posibilidades que tal vez lo convertirían en la tecnología de la enseñanza del futuro- en la actualidad no presenta una relación costo-eficiencia favorable, sobre todo en los países en vías de desarrollo.

7. Los programas de computación y los programas didácticos computarizados, proliferan desde hace algunos años, pero en su gran mayoría tienen una calidad mediocre. Sería de gran utilidad la realización de una recopilación y difusión amplia de las evaluaciones existentes, con el propósito de facilitar la elección por parte de los maestros.

8. Uno de los objetivos del congreso consiste en el intercambio de informaciones entre los participantes y sería recomendable que este intercambio continúe.

Para disminuir las dificultades de comunicación a que se ven enfrentados los investigadores, y en especial aquéllos de los países en vías de desarrollo, se han propuesto dos soluciones:

i) por una parte, reuniones informales entre individuos o grupos que tengan afinidades;

ii) por otra, el uso, siempre que sea factible, de correos electrónicos.

Además, cabe recordar que la UNESCO dispone de un sistema de información que se podría utilizar.

LA ESCUELA RURAL EN COLOMBIA

Rodrigo Parra Sandoval

Para entender el sentido social de la escuela colombiana en el ámbito rural es necesario partir de algunas consideraciones sobre sus relaciones con las formas que ha tomado el desarrollo de la sociedad en las últimas décadas.

Un primer fenómeno que es importante anotar es la constitución regional colombiana, especialmente cuando se trata de su supervivencia en las áreas rurales. El aislamiento regional colombiano, su autarquía productiva y cultural, su red vial centrífuga con miras a la exportación, tienen una importancia particular para el entendimiento del papel de la escuela. Sobre esa base se construyó posteriormente, durante el período de la modernización que se hace notable a partir de la década de los cuarenta, la nueva estructura social dentro de la cual operará la educación.

La modernización, que trajo consigo un notable crecimiento de la población urbana, un proceso de urbanización de la economía, el surgimiento de nuevos grupos humanos como las clases medias, el proletariado industrial y los cinturones de marginalidad, así como también una marcada influencia de los medios de comunicación, superimpuso la cultura moderna a las antiguas tradiciones culturales y transformó de manera radical la estructura agraria. A la agricultura de hacienda extensiva y la agricultura de mediano empresario del café, que habían constituído los dos contextos sociales predominantes, se añadió la agricultura comercial intensiva y el minifundio campesino. Por otra parte, las regiones experimentaron procesos diferentes de desarrollo en su base urbana y agrícola y se llegó a una nueva forma de desarrollo desigual.

Dentro de esta variedad de desarrollos del campo la escuela entra a jugar un papel que tiene tonos y matices también diversos. Es de la mayor importancia tener en cuenta que en los diferentes contextos sociales generados durante este proceso de modernización, los espacios rurales no pueden ser considerados iguales, que entran a coexistir tiempos históricos distintos según como esos espacios hayan sido afectados por la modernización y que las estructuras sociales se ven más o menos afectadas en cada contexto de acuerdo con el grado de desarrollo alcanzado en cada espacio regional.

Un elemento modernizante

La escuela rural se transforma en un elemento de modernización, en cuanto es portadora de una manera de pensar que encarna la visión del mundo, las formas de pensamiento propias de la concepción modernizante. La política educativa del Estado, la producción industrial, los nuevos grupos humanos que nacen con la modernización como las clases medias urbanas, los cambios en la organización familiar, la

ciencia y la tecnología y, sobretodo, la ampliación de la visión del mundo que transforma la noción de comunidad en la que vive el campesino, llevan a la escuela a ser portadora de la idea de nación.

La escuela rural se convierte entonces en un vehículo homogenizador de la cultura rural al superimponer a la forma de vida existente en el campo la visión de lo moderno a través de su forma de pensamiento que es más abstracta, que representa el pensamiento científico y racional de que es portadora la institución escolar. Este pensamiento y estas formas de organización social se han asentado primeramente en las áreas urbanas, (por lo menos en algunos segmentos de las áreas urbanas) y la escuela, al llevarlo al campo, está también produciendo un proceso de urbanización cultural. Los maestros, en cuanto son originarios de la ciudad, o han sido formados por la escuela normal o la facultad de educación en la cultura escolar urbana, sirven de transmisores de esa cultura.

Dos fenómenos de importancia del papel del maestro (y la escuela) se derivan de esta función:

a) La escuela y los maestros, al jugar el papel de urbanizadores, preparan tanto la comprensión del mundo social que está más allá de los límites de la comunidad y facilitan, al proporcionar estos elementos de comprensión de la cultura urbana, los procesos migratorios campo-ciudad. Se convierten, pues, en facilitadores de la migración interna.

b) La escuela, como ente portador de elementos culturales y de conocimiento, como agente urbanizador y modernizador, es un elemento extraño a la cultura rural, particularmente a la cultura campesina, donde predomina la comunidad y donde la organización social se basa en las relaciones primarias, cara a cara, y donde se lleva a cabo una sola forma de socialización primaria como forma fundamental de sentido de la vida social. Sobre esa comunidad entra a operar la escuela, que es portadora de nuevos elementos de socialización y de relaciones sociales. Esta situación produce, de una u otra forma, un choque cultural. Cuando la escuela logra éxito en su tarea genera un tipo particular de conflicto, que se expresa centralmente en dos instancias: en la relación maestro-alumno que constituye el primer momento en que los dos mundos culturales entran en contacto y en la relación hijos-padres, donde repercurten los resultados de la eficiencia escolar. Entre más eficiente sea la escuela para llevar sus formas de pensamiento y su cultura, más posibilidades existen de que se genere el segundo tipo de conflicto. Es decir, que la escuela en las areas rurales, con más énfasis entre más campesinas sean las comunidades, es un elemento generador de conflicto. Este hecho tiene una particular importancia pedagógica para el logro de la eficacia escolar en areas rurales.

Dos vías

Las relaciones entre la comunidad rural -especialmente la comunidad campesina- y la escuela, tienen su punto de partida en las diferentes formas de socialización del hombre, que ambas representan. En las áreas rurales, la comunidad y la familia son las encargadas de llevar a cabo la socialización primaria de las nuevas generaciones, mientras que la escuela representa una instancia socializadora de otro tipo, externa a la comunidad, denominada secundaria. En el encuentro de esas dos vías educativas se generan una serie de procesos que resulta de interés discutir.

Cada contexto social distribuye formas de conocimiento diferentes según sus características culturales y según la naturaleza de su sistema productivo. La comunidad campesina socializa en un conocimiento local, en las conductas y técnicas requeridas por el medio, en relaciones sociales personales, da una visión práctica y entrena en formas concretas de pensamiento fundamentalmente. En contraste, el conocimiento que distribuye la escuela es más cosmopolita, más abstracto y urbano, representa formas de relación social impersonales y lleva incluídas rupturas de las concepciones del tiempo y el espacio. En estas circunstancias, el trabajo de la escuela rural se enfrenta a dificultades muy grandes, que plantean desafíos especiales al maestro.

¿Cómo entretejer estas dos formas de ver el mundo, la que representa la socialización primaria de la comunidad campesina y la que porta la escuela? Dos asuntos de central importancia se plantean

27

allí para el entendimiento de la práctica pedagógica: el primero tiene que ver con la necesidad de comprensión por parte del maestro de la cultura campesina (o rural en sus diversas modalidades) y el segundo, con una actitud pedagógica básica que informe su trabajo cotidiano.

La capacidad del maestro para comprender las culturas rurales (un maestro formado en la tradición urbana) lleva a pensar en la importancia y la naturaleza de la formación en ciencias sociales. La enseñanza de las ciencias sociales a los maestros debería salir de su orientación conceptualista, de diccionario y convertirse en una disciplina que permita entender los fenómenos fundamentales de la vida social, cambiante en cada contexto, una disciplina que una su estructura teórica y su aplicación a la comprensión de los mundos sociales y culturales colombianos, es decir, un conocimiento aplicable y diseñado para las necesidades de la vida magisterial.

La actitud pedagógica fundamental se refiere al intento de utilizar el conocimiento de la cultura comunitaria en su trabajo como maestro, de enraizar el conocimiento escolar con el conocimiento comunitario, la socialización primaria y la secundaria, la "afectividad" como una forma de entender y unir mundos diferentes. Esta forma de ver la actividad escolar implica, por supuesto, un alto grado de creatividad por parte del docente y se constituye en un elemento central de la formación y la capacitación de los maestros colombianos.

Actor fundamental

Esta función docente de entrelazar mundos diversos por medio de la práctica docente, de enseñar el contenido cultural y cognoscitivo de otros mundos, de ser agente de interculturación, convierte al maestro en un actor fundamental en la generación de valores en la sociedad. En este sentido, su papel en la creación de climas sociales de convivencia, de respeto por los demás, no como una prédica sino como una práctica en el aula y en la comunidad rural, se convierte en una de sus funciones fundamentales. En efecto, desde las raíces mismas del cómo se conoce nace una actitud y un valor sobre el cómo se valora y cómo se vive. En una sociedad altamenta conflictiva y violenta, con contextos sociales muy diferenciados, la habilidad para convivir y respetar las diferencias culturales y sociales étnicas y de desarrollo, de puntos de vista e ideologías, se coloca en el centro de las prioridades valorativas, como base para la constitución de la vida democrática. Si el conocimiento tiene un carácter autoritario, cabe esperarse que la intransigencia social surja también.

La dificultad, entonces, de llevar a cabo una educación que transmita valores que lleven a aceptar y convivir con la diversidad humana, social, cultural y de tiempos históricos que coexisten en el país, estriba en que esos valores no se transmiten o se crean solamente a nivel verbal, de exposición, sino que su génesis yace más profundamente en la forma como se conoce. Un conocimiento que en la práctica es autoritario, que pregona en la escuela una sola visión del mundo social o natural, un concepto de ciencia estático y dogmático, de saber ya hecho y no cambiante, lleva a concebir el mundo de igual manera y, por lo tanto, a la intransigencia. Esta forma de entender la vida social conduce no solamente a socializar al estudiante en una visión autoritaria, sino también a inducir dificultades para participar en los cambios acelerados del mundo contemporáneo. Es, consecuentemente, ineficaz socialmente. La escuela se convierte en esta manera en una institución sólo válida dentro de sí misma y sin relación con la vida, en una sociedad que se urbaniza, que se moderniza y que es influenciada por los medios de comunicación que acortan las distancias y pone en contacto tiempos históricos que coexisten en nuestra estructura social.

Para llevar a cabo su tarea, la escuela rural cuenta con una herramienta única: el currículo. Esta herramienta debe ser manejada por los maestros moldeándola, adaptándola de tal manera que su uso sea socialmente relevante para contextos sociales muy diferentes. Fundamentalmente es una herramienta pensada desde un criterio y una mentalidad urbanas y su uso en contextos diferentes al urbano implica una alta dosis de creatividad. La creatividad pedagógica se convierte así en una habilidad necesaria en la práctica docente.

Creatividad

La creatividad es el elemento esencial de la calidad de la educación. El

desarrollo de la habilidad para crear se convierte en la piedra de toque de la educación colombiana, tanto para alumnos como para maestros. Contra ella conspiran las formas educativas que se basan en un concepto incompleto de lo que es la calidad escolar. Generalmente se piensa que la calidad de la educación es un fenómeno mensurable por medio de indicadores como el equipamiento físico de los establecimientos, la escolaridad de los profesores, las pruebas de rendimiento escolar. Esta concepción se refiere solamente a un aspecto, al aspecto interno al sistema educativo y no tiene en cuenta lo que podría denominarse eficiencia social del proceso educativo. La eficiencia social atañe a lo que la educación puede brindarle al hombre colombiano para hacer frente a la vida en sociedad, a su capacidad de reflexión, de creatividad para comprender el mundo en que vive, participar realmente, tomar decisiones y ser actor de su propio destino, para crear empleo en vez de buscarlo.

En última instancia la calidad de la educación se refiere no solamente al rendimiento escolar, fenómeno interno al mundo académico, sino también a dos hechos de la mayor importancia: la generación de valores sobre la convivencia en medio de la diferencia social como base de la vida democrática; y la habilidad para unir la teoría y la práctica en el trabajo escolar, el conocimiento que ofrece la escuela y su aplicación, su utilización, a la vida.

La unión entre teoría y práctica en el trabajo educativo presupone un alto grado de creatividad pedagógica y constituye el mejor antídoto contra el autoritarismo pedagógico, contra el memorismo como forma de enseñar y de evaluar, contra la esterilidad de la escuela. La generación de esta habilidad en los docentes implica reformas fundamentales en la manera como se forman y se capacitan los maestros. Además del enorme paso que significa, desde el punto de vista del conocimiento, el abandonar una práctica repetitiva, memorística, de la docencia hacia una actividad creativa entre maestros y alumnos, del enorme esfuerzo que implicaría esta transformación, es necesario mencionar tres fenómenos de fundamental importancia, que operan alrededor de la calidad de la educación y que influyen en su destino: la cultura escolar, la esquizofrenia escolar y la pedagogía de la desesperanza.

La escuela, la unidad educativa, puede pensarse como una institución social. La institución social es la unidad constitutiva de la estructura social donde se generan las normas, los valores, los status-roles y se dan las relaciones sociales básicas de poder y autoridad. Allí se hace presente también el proceso de socialización secundaria y se genera una visión del mundo, sobre la que se asentará la conducta del hombre en sociedad. De allí surge la importancia de la cultura escolar, el mundo social en que se mueve la actividad educativa, tanto para la formación del hombre colombiano como para la comprensión de la calidad y eficacia social de la educación.

En este punto aparece nuevamente la importancia de la escuela como institución urbanizadora y la diferencia (en términos de esta función y del trabajo pedagógico) entre la escuela que trabaja en áreas urbanas y rurales. En la ciudad (y particularmente en las zonas más urbanizadas de la ciudad) existe una mayor coherencia entre la cultura urbana y la cultura escolar. El trabajo pedagógico, por lo tanto, se realiza entre dos culturas con bases fundamentalmente integradas y el capital cultural (conocimientos, familiaridad con libros y otros elementos que utiliza la escuela, pensamiento abstracto, etc) que portan los estudiantes hace más expedita la relación entre esas dos culturas. En cambio, en las áreas rurales (y en las zonas marginales de las grandes ciudades) las dos culturas se hallan a mayor distancia y, en algunos casos, existen muy pocas zonas de superimposición. El trabajo pedagógico es aquí diferente y plantea desafíos más grandes, implica el conocimiento y manejo por parte de los maestros de dos culturas muy diferentes, cuya vinculación genera dificultades especiales. Adquieren aquí renovada importancia algunos fenómenos planteados como la "afectividad" y la concepción amplia de la calidad de la educación.

Surge en este punto la necesidad de considerar la incoherencia que plantea la manera como se ha ido construyendo el prestigio del trabajo escolar entre los docentes y la dificultad del ejercicio docente. Tanto el trabajo en los primeros años escolares (en comparación con los más avanzados), como el trabajo en las áreas rurales (en comparación con los más

grandes centros urbanos) como también en las zonas más atrasadas del país en comparación con las que han experimentado más aceleradamente el proceso modernizador), tienen escalas valorativas muy diferentes. Los maestros asignan más prestigio al trabajo en cursos avanzados en ciudades grandes. Pero, al mismo tiempo, los estudios pedagógicos muestran que es más difícil y más definitivo, en términos de formación, el trabajo en los cursos iniciales, y las ideas que se vienen presentando aquí muestran también que hay un mayor grado de complejidad y dificultad en enseñar en areas rurales y menos modernizadas.

En contraste, los primeros cursos y las escuelas de las áreas rurales tienden a ser atendidos por maestros principiantes o con pocos años de experiencia. Los maestros tienden a buscar la manera de trabajar en las ciudades una vez que han adquirido alguna experiencia en escuelas rurales, o a vincularse a escuelas de clase media y alta cuando han trabajado en escuelas marginales urbanas. Otros elementos, además del prestigio asignado, parecen influir en este proceso: goce de la vida urbana, posibilidad de estudiar en establecimientos generalmente nocturnos carreras diferentes a la pedagogía en busca de otras posibilidades de trabajo.

Esta situación tiende a dejar a las escuelas donde la brecha cultural es mayor y más grande, el desafío pedagógico con los maestros más inexpertos y, en muchos casos, de menor calidad.

Esquizofrenia escolar

La institución educativa como generadora de cultura escolar tiende a conformar una red de status-roles, normas y valores, formas de conducta que constituyen el tejido en el cual se da el proceso de socialización secundaria. Esa cultura escolar define los papeles del maestro, el maestro ideal o deseable, sus funciones, su conducta, los términos de su conocimiento y las formas aceptables de su trabajo. Igualmente sucede con los estudiantes, a los que marca normas de disciplina, forma de trabajo, valores que debe internalizar y expresar en su conducta, sistemas de evaluación.

La ejecución de estos modelos no es, sin embargo, un camino sin obstáculos. Tienden también a formarse en la actividad humana institucional procesos de oposición a lo definido institucionalmente, situaciones conflictivas derivadas de la imposición de la cultura escolar. Todo grupo humano lleva a cabo procesos de este tipo. Sin embargo, si este proceso se agudiza, la supervivencia de la institución puede ponerse en peligro en lo que se refiere al cumplimiento de sus metas.

La Sociología ha planteado la existencia de dos caras de toda institución que pueden denominarse, como en la práctica teatral, región anterior y posterior, o escena y trasescena. En la escena se ejercita la cultura escolar aceptada y en la trasescena la contracultura escolar. Tal vez el fenómeno más notable de la escuela colombiana, de la que no es excepción la escuela rural, sea la tendencia a la agudización del conflicto entre las dos regiones institucionales. Se ha llegado a la práctica de lo que podría denominarse esquizofrenia escolar.

La esquizofrenia escolar implica un conflicto muy agudo entre la región anterior y la posterior, una separación acentuada entre lo que se dice y lo que se hace, entre la definición teórica del papel de maestro y la práctica docente, entre las normas y valores que rigen la institución y la conducta colectiva real de sus miembros. Esta esquizofrenia tiene consecuencias de primer orden para la calidad de la educación, por cuanto en ella se encuentra en síntesis la trama sociopedagógica que ahoga la posibilidad de la creatividad.

Dos fenómenos de sustancial importancia se derivan de la presencia de la esquizofrenia escolar, ambos de la más alta relevancia para el entendimiento del trabajo y la formación del maestro rural: la naturaleza de la relación teoría-práctica y la ya mencionada pedagogía de la desesperanza. Ambos tienen que ver con la calidad de la educación, con la diversidad de contextos sociales en que trabaja el maestro, operando, en términos generales, el uno como causa y el otro como consecuencia, pero los dos como elementos que contribuyen eficazmente a rebajar la calidad de la educación en Colombia y, muy especialmente, en las áreas más deprimidas económicamente, particularmente, en las zonas rurales.

Teoría y práctica

La relación entre teoría y práctica es el núcleo conceptual de la calidad de la educación. La posibilidad de que se unan teoría y práctica le abre el camino a la educación para convertirse en socialmente eficaz, para permitir la utilización del conocimiento académico en la vida. La unión entre teoría y práctica no es un fenómeno unidimensional sino que, por el contrario, puede ser mirado desde diversos ángulos. La naturaleza de esa pluridimensionalidad, su conocimiento y estudio, se convierte en una prioridad para pensar una reforma de la formación de los maestros, de su capacitación y de su práctica docente.

La enumeración de algunas de estas dimensiones puede servir de punto inicial de su estudio:

a. La discontinuidad en la cultura institucional entre la región anterior y la región posterior.

b. La discontinuidad entre los enunciados de política educativa y su aplicación real.

c. La discontinuidad entre la definición y filosofía del currículo, y su comprensión y aplicación en el aula por parte de los maestros.

d. La discontinuidad entre la forma de pensamiento científico y otras formas como la filosófica, religiosa y las doctrinas políticas en el trabajo de aula.

e. La discontinuidad entre teoría y método, como los dos elementos integrales del quehacer científico.

f. La discontinuidad entre los conceptos provenientes de una misma teoría que se presentan atomizadamente y pierden así su capacidad de uso para la comprensión de la realidad.

g. La discontinuidad entre la explicación de los conceptos y su aplicación en el trabajo de clase.

h. La discontinuidad entre las teorías que se enseñan en clase y su aplicación a los procesos iniciales de investigación escolar.

Esta enumeración inicial de las discontinuidades observadas en el sistema educativo y en el trabajo de una normal rural, sugieren la complejidad de este fenómeno y su incidencia en la calidad de la educación. Su transcendencia se agrava cuando se piensa en las diferencias culturales que separan la educación en áreas urbanas y rurales. Si estas discontinuidades se hacen presentes de manera aguda en la escuela urbana de estratos altos y medios, su intensidad es mayor en la escuela rural y de grupos marginales urbanos, donde la separación entre cultura escolar y comunidad son mayores, donde los alumnos no están dotados del "capital cultural" básico que requiere la escuela. Se establece así una prioridad, desde el punto de vista social para el trabajo sobre la calidad de la educación que debería, en estos términos, favorecer a la escuela rural. Igualmente, parece de la mayor importancia, en términos de investigación educativa, el trabajo en esta zona problemática cuyo conocimiento más específico es prioritario para políticas de mejoramiento de la calidad de la educación en general y rural en particular.

Pedagogía de la desesperanza

Dos situaciones se unen para conformar un hecho complejo y multidimensional que está afectando la calidad de la educación rural y la de los grupos marginales urbanos principalmente, aunque no exclusivamente; el desarrollo desigual y la discontinuidad entre teoría y práctica. Este hecho puede denominarse "La pedagogía de la desesperanza".

La diversidad de culturas entre la escuela y la comunidad en las áreas rurales y en los grupos marginales urbanos, así como también la debilidad de manejo del capital cultural requerido por la escuela como base para su trabajo, su situación social crítica y la pérdida del potencial de movilidad social encauzada a través de la educación, hacen más difícil la tarea de los maestros con estos grupos. Por otra parte, la poca capacidad de creatividad pedagógica que los maestros han recibido en su formación, unida a la situación anterior, crean una situación por demás compleja que conduce a la desesperanza.

La desesperanza pedagógica en estos términos implica una sensación, un complejo de actitudes y conductas docentes por parte de maestros, alumnos y padres de familia, cuyo centro es la percepción de la ineficacia social de la educación escolar para el progreso material de los alumnos en el futuro. La pérdida, dentro de esta percepción, de eficacia social, de utilidad del conocimiento escolar en la vida, afecta la motivación y la creatividad pedagógica y lleva a una sensación de impotencia que en la práctica se traduce en un tratamiento paternalista, en la pérdida de tiempo escolar, en la disminución de las exigencias curriculares, en el cambio de aprendizaje por afectividad (entendida en el sentido tradicional de la palabra).

Este fenómeno no es meramente individual sino que genera una cultura escolar desesperanzada en los profesores. Esta situación hace pensar nuevamente en la importancia de una cultura escolar (hecho que implica buscar formas de capacitación que contrarresten este tipo de cultura e induzcan nuevas maneras de ver la eficacia social de la educación) y de la unión entre teoría y práctica que incrementen la creatividad docente como camino para solucionar la desesperanza. Podría pensarse en una capacitación de los maestros en la escuela, puesto que la cultura escolar es un fenómeno grupal que nace de la práctica docente y su solución debe hacerse de acuerdo a estas mismas circunstancias. Esta capacitación podría también pensarse de acuerdo con los requerimientos que cada contexto social le hace a la escuela, a sus características específicas. Se llegaría así a una capacitación diseñada para contextos rurales, marginales urbanos, etc. El fenómeno de la creatividad, de la unión entre teoría y práctica, en cambio, implica una reforma de la política de formación de los nuevos maestros, por una parte, y la capacitación de los maestros en ejercicio, por otra. La pedagogía de la desesperanza es una forma de la práctica docente generada por las circunstancias que viven el país y la educación, y ambos fenómenos deben tenerse en cuenta para buscar su solución.

32

NECESIDADES Y REQUISITOS DE UN EFICIENTE PROGRAMA ESCOLAR DE SALUD: UNA PERSPECTIVA

Dr. J. Peter Figueroa (*)

Los programas escolares de salud deben planificarse en el contexto del estado general de salud y educación y de los servicios existentes en un país determinado. Debe prestarse la debida atención a la movilización de los limitados recursos para enfrentar los problemas prioritarios en la forma más eficiente y económica.

Muchos países en desarrollo, incluyendo a Jamaica, no tienen más que un programa escolar de salud rudimentario. Una de las razones de ello es que el escolar, por lo general, no es tan vulnerable como el grupo de edad inferior a cinco años o las madres embarazadas, donde justificadamente se ha puesto el énfasis del servicio de salud pública.

No obstante, hay varias razones por las cuales debería prestarse una cuidadosa atención a la inclusión de algún tipo de programa escolar de salud en todos los planes y estrategias de salud y de educación.

Las enfermedades que son prevalecientes en la sociedad -por ejemplo, desnutrición, enfermedades contagiosas como la malaria, lombrices- también pueden predominar entre los escolares. A menos que se tomen medidas para prevenir y tratar estas condiciones, la educación puede sufrir un serio deterioro. Al mismo tiempo, las escuelas le proporcionan a este sector de la población un fácil acceso a los programas de salud, tales como la inmunización, la atención dental, etc.

Los escolares tienen ciertas necesidades específicas en relación al aprendizaje y al crecimiento. Un programa escolar de salud está orientado a estas necesidades, entre las que se incluye una adecuada nutrición, cuidado dental, equipos para la detección y el tratamiento de defectos visuales y auditivos, incapacidades para el aprendizaje, servicios de asistencia y de bienestar.

Los escolares están en una edad impresionable. Dicho con palabras de un distinguido panel de expertos en salud pública:

"Es evidente que el conocimiento, las actitudes y las prácticas relativas a la salud que se han desarrollado durante la niñez llegan a ser la base de las prácticas sanitarias del adulto y configuran las perspectivas de salud en los años posteriores.

(*) Dr. J. Peter Figueroa
Actg. PMO (Epidemiología)

33

El ambiente escolar tiene un impacto significativo en las decisiones de fundamental importancia para la vida y la salud, tales como el uso del tabaco, alcohol y de las drogas; las prácticas sexuales; y los hábitos en cuanto a dieta y ejercicios. De modo que es posible que el ambiente pueda fomentar las prácticas sanas". (1)

Por lo demás, se ha visto a través de estudios que los esfuerzos en favor de una buena salud escolar pueden cambiar actitudes y conductas. (2)

A los escolares se les enseñan varias materias, tales como la biología, nutrición, economía doméstica, educación cívica, geografía, todas las cuales incluyen numerosos y variados mensajes de salud. Si se procura entregar a los profesores material de salud actualizado y relacionado con su asignatura, los estudiantes podrán adquirir un cúmulo de importantes conocimientos sobre la salud. Además, pueden desarrollarse currículos específicos para enseñar a los escolares conceptos básicos de salud y desarrollo infantil.

Un ejemplo de ello es un proyecto creado por UNICEF en dos municipios de Jamaica, que involucra 27 escuelas primarias, 45 profesores y 1.800 niños de 4º y 5º grados. La diferencia entre los puntajes anterior y posterior al test varió de 7%-51%. (3)

Los propios escolares son un recurso potencial de educación en la salud. Lo que se aprende en la escuela pasa a menudo a los hermanos, a los padres, a los familiares y a los compañeros de juego en casa. Este es el principio subyacente a los programas de salud "de niño a niño" que existen en algunos países. En un distrito rural de Jamaica los escolares inventaron canciones sobre cómo controlar la diarrea y luego recorrieron la comunidad entreteniendo y educando a sus padres. (4)

(1) Prevention Policy Review Group, Summary of Meeting -27 de marzo de 1986- MMWR vol. 36, Nº8, p.117.

(2) Conrell D. B., Turner R. R., Mason EF. Summary of school health education: health promotion effectiveness, implementation, and costs. J. School Health 1985; 55:316-21.

(3) Knight-Johnson J. Interim Report Jan. to Nov. 1986. Child Health and Development Education Program in St. Thomas and St. Catherine.

(4) Elster, P. Evaluation of Diarrhoeal Diseases Control Program in St. Elizabeth 1986. Documento presentado en la reunión de Revisión de Kingston en 1987.

El tipo y nivel actual de los servicios escolares de salud, su equipamiento, su alcance y la forma en que están organizados varían considerablemente entre los distintos países. Es deseable, por cierto, que haya un acceso razonable a los servicios de salud básica para todos los estudiantes, sea que el servicio se proporcione dentro del recinto escolar o no. Cada país debe desarrollar este aspecto de su programa escolar de salud funcionando con lo que más se ajusta a su situación y a lo que permiten los recursos sanitarios. Es deseable que, donde sea posible, las escuelas grandes tengan entre su personal un funcionario de la salud capacitado, -generalmente una enfermera- y también a lo menos una enfermería sencilla o una posta de primeros auxilios dentro del recinto.

Tal vez el aspecto más importante de un programa escolar de salud es el alcance dentro del cual el ambiente educativo como un todo refuerza las prácticas y actitudes sanitarias en los estudiantes. El ambiente social y físico en la escuela debe corresponder a los mensajes positivos de salud que se van aprendiendo y el estilo de vivir en forma sana que se va promoviendo. Podemos identificar así, ciertos requisitos en relación a los diferentes aspectos de la salud:

Higiene:

- Ambiente limpio y ordenado;
- Agua potable para beber y para lavar;
- Instalaciones sanitarias adecuadas;
- Jabón y papel higiénico disponibles;
- Estimulación a lavarse las manos;
- Adecuados colectores de basura y basureros;
- Control de pestes y bichos.

Nutrición:

- Los alimentos que se expenden en el restaurante y en la puerta de salida del colegio deben ser nutritivos, sabrosos y baratos. Debe evitarse el consumo excesivo de dulces, grasas, aceites y golosinas. Deben promoverse prácticas de manipulación cuidadosa de los alimentos. Tienen que fomentarse las parcelas de hortalizas y la ganadería.

Seguridad:

El ambiente dentro y alrededor de la escuela debe ser seguro; los cruces peatonales tienen que estar marcados claramente; deben darse las instrucciones para los casos de incendio y desastre y estar en marcha un programa de mantención preventiva.

Ejercicio:

La educación física debe ser entretenida, competitiva y tener bases científicas. Los programas de ejercicios deberían promover el acondicionamiento general del cuerpo de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada estudiante. Deberían proponerse metas específicas y otorgarse certificados o medallas por los logros.

Tabaco, alcohol y drogas:

Disuadir activamente su uso dentro del recinto. Es importante el ejemplo de no fumar en los profesores.

Relaciones sociales:

Un ambiente bien ordenado y disciplinado que aliente la participación y responsabilidad del estudiante. La asistencia debe estar al alcance de quienes la necesitan, así como un fondo de bienestar social. Deben fomentarse los proyectos de ayuda comunitaria.

Salud del adolescente:

Debe haber asesoramiento sobre una base confidencial, así como consejos entre iguales. Tiene que haber acceso a los métodos de planificación familiar y referencias al tratamiento de enfermedades transmitidas sexualmente, si es necesario.

Impedidos:

Integrar a los impedidos con niños normales cuanto sea posible. El ambiente escolar debería equiparse en tal forma que diera facilidades a los impedidos: p. ej., pendientes suaves, servicios higiénicos para impedidos, etc.

Emergencias:

Enseñanza de primeros auxilios y resucitación. Preparación regular para incendios y desastres; p. ej., instrucciones sobre terremotos.

Recreación:

Variadas actividades extraprogramáticas, incluyendo promoción de excursiones.

Servicios Médico y Dental:

Fácil acceso, sea dentro o fuera del recinto. Facilidades de transferencia a servicios especializados. Detección o programas especiales, según lo indicado.

Salud mental:

Identificación y análisis de problemas conductuales. Tratamiento de problemas de incapacidad para el aprendizaje. Ambiente estéticamente agradable. Contacto con actividades musicales, coreográficas y extracurriculares.

La promoción de un estilo de vida y de un ambiente escolar saludables debe constituir un proceso activo y dinámico en que los propios estudiantes jueguen un papel vital. Esto puede adoptar muchas formas: exposiciones sobre salud, institución de días de la salud, proyectos, instrucciones de preparación para casos de incendio y desastre, ejercicios de investigación, estudios de casos, viajes a terreno, consecución de galardones, p. ej. distintivos de Salud, etc.

Son muchos los que cargan con la responsabilidad de promover un ambiente escolar sano y un conveniente programa escolar de salud. Tanto las autoridades sanitarias como las educacionales tienen que asumir la conducción y aprender a trabajar más estrechamente para encauzar las estrategias de largo plazo y las necesidades inmediatas sobre una base progresiva. Mucho depende de la buena voluntad e iniciativa de los profesores y especialmente del director que debe dar la tónica. Aquellas escuelas que han capacitado a profesionales de la salud, como las

enfermeras, no deben limitarse a funciones tradicionales estrechas, sino actuar como catalizadoras y personas de recurso en todas las facetas del programa escolar de salud. El equipo sanitario local, la asociación entre padres y profesores, los profesionales de la escuela y la comunidad misma deben trabajar juntos para enfrentar las necesidades de salud y de educación escolar. Y, por supuesto, a los mismos estudiantes se les deben dar desde el comienzo responsabilidades con respecto a su propia salud, comprometiéndolos plenamente en el proceso completo.

Finalmente, el propio programa escolar de salud debe establecer claramente sus objetivos y sus metas mensurables. El logro de esas metas debe ser evaluado rigurosamente. En todo momento, el énfasis debe estar puesto en la prevención y promoción de la salud, sin perder de vista las necesidades de dicho momento. En tanto que los limitados recursos sean un verdadero problema, el desafío de asegurar la salud y educación de nuestra juventud será a la vez un imperativo moral y una sana inversión para el futuro de la humanidad.

ACTIVIDADES OREALC

RED REGIONAL PARA LA CAPACITACION, LA INNOVACION Y LA INVESTIGACION EN LOS CAMPOS DE LA PLANIFICACION Y LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION BASICA Y DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION -REPLAD-

I. FORMACION Y CAPACITACION

Proyectos de capacitación en curso de realización

Centroamérica y Panamá

Proyecto de Capacitación a Distancia en Planificación, Administración y Supervisión, de responsables a nivel local de Programas de Educación Básica y de Alfabetización. Este Proyecto, que se lleva a cabo en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, coordinado por la Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá, utiliza como materiales el paquete UNESCO/SECAB/SENA, además de un Módulo referido a la respectiva realidad socio-educativa nacional de cada país. Al mes de noviembre de 1987 los seis países habían constituido los organismos operativos responsables de gestionar el Proyecto, distinguiéndose como ámbitos operativos todo el territorio nacional en el caso de Nicaragua; áreas geográficas específicas en Costa Rica, Guatemala y Panamá; y una combinación de ámbitos locales y centrales en El Salvador y Honduras.

La población participante ha superado en más de 200 personas la cifra de capacitandos considerada inicialmente, registrándose un total de 1.516 capacitandos en los seis países.

La capacitación se encuentra en distintos momentos de desarrollo según el país. La cobertura total de los nueve módulos se ha programado en todos los casos para ser llevada a efecto en alrededor de 43 semanas-calendario, lo que implica que unos 1.200 participantes habrán finalizado su capacitación en noviembre de 1988.

La metodología de trabajo, a distancia y con apoyo tutorial, es común a cinco países. En todos ellos se han programado evaluaciones que consideran, además de las que se contemplan en cada Unidad de Aprendizaje, pruebas adicionales de carácter presencial. En Nicaragua se trabaja en torno a los Colectivos de Autoaprendizaje Socializado (CAS), que prescinden del tutor y permiten ampliar el uso de los materiales mediante el empleo colectivo de los mismos. Los módulos sobre la respectiva realidad nacional están siendo preparados para ser tratados en paralelo o al finalizar los

37

correspondientes al paquete autoinstruccional.

Con el apoyo de la Unesco se han implementado acciones de seguimiento y evaluación que incluyen visitas a los diversos países para apoyar la capacitación que se está llevando a cabo. La evaluación considera un diseño que integra la determinación de conductas de entrada de los participantes, la valoración de los materiales y del proceso, así como la consideración de los resultados y, eventualmente, del impacto del Proyecto en los participantes y en el contexto en que opéran. A la fecha los resultados de los diagnósticos iniciales permiten señalar que los contenidos del curso resultan pertinentes para las necesidades de la población-meta; que los materiales se observan adecuados; y que el grado de interés y de motivación por el Proyecto supera las predicciones avanzadas inicialmente.

Colombia

a. Plan Nacional de capacitación a Distancia de Planificadores y Administradores de la Educación para Areas Marginadas en el marco de REPLADCO. Dentro de los propósitos de constitución de la Red Nacional REPLAD en Colombia, la Universidad del Valle ha propuesto el desarrollo de un Plan Nacional de Capacitación de Planificadores y Administradores que aspira a extender sistemáticamente estas acciones a 13 secciones político-administrativas del país. Su formulación ha sido asumida por el Departamento de Administración y Planeación Educacional de la Facultad de Educación de UNIVALLE, integrante de REPLAD. Dicho Plan ha sido concebido como el instrumento que testificará la implantación concreta de las acciones de esta Red.

Los objetivos -expandir la cobertura de la capacitación, promover nuevas estrategias para ésta, reforzar experiencias en el área estimulando el uso del paquete de materiales multimedia UNESCO/SECAB/SENA- se han explicitado en metas referidas a la constitución de 13 equipos seccionales multiplicadores, con 5 profesionales cada uno; a la capacitación de 3 agentes multiplicadores por cada uno de estos equipos; a la capacitación, por cada uno de estos agentes, de 20 funcionarios locales; a la reproducción de los materiales (4.500 cartillas y 1.040 cassettes); a la celebración de un Seminario constitutivo de nueve tutorías presenciales y de una reunión evaluativa al término de las actividades. La calendarización consulta doce meses como el período total de actividades, a iniciarse a comienzos de 1988.

b. Programa de Capacitación para el fortalecimiento de la Administración y la Planificación de la Educación a nivel local en el marco de REPLAD.

Con la intención de consolidar y de reforzar la acción de los Núcleos de Desarrollo Educativo, el Departamento de Administración y Planeación Educacional (DAPE) de la Universidad del Valle ha programado acciones de capacitación de administradores del nivel local diseñadas para su desarrollo en el Departamento del Valle. En este esfuerzo, destinado a contribuir al mejoramiento de la gestión educativa a nivel local en dicho Departamento en el marco de los objetivos del Proyecto Principal de Educación, participa también la Unidad Técnica de la Secretaría de Educación Departamental. En esta actividad de capacitación, generada en el seno de la Red REPLAD/Colombia y financiada exclusivamente con recursos nacionales aportados por los entes participantes, se utiliza como recurso didáctico el paquete de materiales autoinstruccionales UNESCO/SECAB/SENA, en una estrategia metodológica semipresencial dirigida a Directores de Núcleos de dos distritos de Cali. Sus objetivos apuntan a reforzar la capacidad de gestión de este personal, a promover una experiencia innovadora de capacitación y a identificar elementos que permitan adecuar a la realidad educativa de la zona los contenidos, metodologías y estrategias de los materiales mencionados. Este Programa constituye una fehaciente demostración del carácter multiplicador de la estrategia de capacitación planteada por REPLAD mediante el uso pleno y alternativo del paquete de materiales preparado para estos fines.

Chile

Capacitación de Planificadores, Administradores y Supervisores de la Educación del Nivel Local, dentro del Marco de la Red Regional REPLAD.

Entre el 6 de abril y el 9 de septiembre de 1987 se llevó a cabo la primera de dos etapas de un Plan Piloto

de Capacitación a Distancia para Administradores de Educación Básica y Programas de Alfabetización, en la Décima Región -"Los Lagos"-. El Centro de Administración Educacional (CAE) de la Universidad de Concepción, asumió la dirección y coordinación central de la actividad, con la cooperación de la Secretaría Ministerial de Educación de la X Región a través de sus entes operativos.

La Región de Los Lagos fue seleccionada en atención a la marginalidad que caracteriza a su territorio debido a las peculiaridades geográficas de algunos sectores (carencia de unidad, zonas preponderantemente insulares) que generan una población eminentemente rural, a la vez dispersa y aislada.

Participaron en esta etapa 105 Directores de Escuelas Básicas de las Provincias de Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloé. La coordinación contempló los siguientes niveles: Regional, a cargo de la Secretaría Ministerial; Provincial, por parte de las Direcciones Provinciales; y Local, a cargo de 30 Supervisores Locales quienes, en cierta medida, asumieron el rol de tutores de la capacitación. Se utilizaron cuatro módulos del paquete de materiales UNESCO/SECAB/SENA, correspondientes a los temas: "Gestión de procesos y recursos de la educación a nivel local", "Planeamiento, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje", "Evaluación en educación" e "Investigación en educación formal y no formal". La estrategia de trabajo consideró una reunión inicial con la presencia de representantes de todos los entes participantes y de los coordinadores locales; cuatro reuniones con los participantes para la puesta en marcha de la capacitación en cada provincia; cuatro reuniones evaluativas al finalizar el estudio de los materiales; reuniones periódicas de los supervisores con los capacitandos para asesorar en el desarrollo del Plan; y apoyo permanente tanto presencial como epistolar y telefónico.

La experiencia probó ser beneficiosa y relevante. Tanto los Supervisores como los capacitandos destacaron:

• la validez del trabajo grupal que permitió una enriquecedora interacción;

• la congruencia entre los contenidos y los objetivos del programa enfatizando la relevancia de ambos;

• la pertinencia, integración y calidad orientadora de las acciones evaluativas;

• lo novedoso y motivador del material;

• el apoyo brindado por los responsables locales y regionales.

Hubo consenso entre Supervisores y capacitandos en que la distancia entre los lugares de trabajo y la red de comunicación dificultó la oportuna entrega de las evaluaciones o controles, por lo que se recomendó que en la segunda etapa se programe un mayor apoyo presencial.

En términos cuantitativos, sólo un 7,4% de los participantes inscritos no llevó a término su capacitación.

En resumen, este Plan Piloto constituye una riquísima experiencia, llevada a cabo con éxito, que aporta valiosos antecedentes para su aplicación en otros contextos y que incorpora dimensiones útiles tanto para la validación de los materiales como para la evaluación del proceso administrativo con que se implantó.

Ecuador

a. Seminario-taller para formar Coordinadores y Tutores Provinciales para el Programa de Capacitación a Distancia de Administradores de la Educación del Nivel Local.

Entre los días 20 y 25 de abril de 1987 se llevó a efecto en Ambato (Ecuador) un Seminario-taller previo, organizado por la DINACAPED con el objetivo de capacitar a 40 técnicos seleccionados para desempeñarse como coordinadores y tutores del Programa de Capacitación a Distancia de Administradores de la Educación para el Nivel Local. La actividad comprendía la definición de las labores de este personal, así como de las correspondientes a los responsables de los centros de estudio.

Los temas analizados incluyeron, entre otros, el análisis del Proyecto Principal, la organización del programa de capacitación en provincias, el estudio del Manual de Procedimientos para la Capacitación a Distancia, ejercicios de tutoría presencial y la preparación del plan de actividades. La metodología comprendió exposiciones orales, trabajo en equipo, ejercicios de simu-

39

lación y elaboración de materiales complementarios. La coordinación del trabajo estuvo a cargo de un equipo de seis técnicos de DINACAPED. La evaluación del evento reveló el interés despertado por el programa y el grado de compromiso del personal seleccionado; permitió encontrar solución a algunos problemas de implementación; y facilitó el diseño de las acciones de seguimiento de esta experiencia.

b. Capacitación a distancia de administradores locales.

Con una cobertura nacional, DINACAPED está implementando un Plan de Capacitación a Distancia dirigido a los administradores de las instituciones educativas del país que operan en el nivel local. A la fecha se han desarrollado, como ya se señaló, algunas acciones previas a la capacitación-promoción del plan, como la capacitación de coordinadores y tutores y la matrícula de los participantes, y se han iniciado el 20 de mayo de 1987, con un acto simbólico en la localidad de Otavalo, las actividades directas de capacitación. La metodología considera trabajo presencial y a distancia; el primero mediante la acción de los tutores, quienes apoyan técnica y didácticamente a los participantes en reuniones periódicas en sus respectivas localidades; el segundo contempla la utilización del paquete de materiales multimedia preparados conjuntamente por UNESCO/SECAB/SENA y que incluye 8 módulos con 35 cartillas autoformativas referidas al Proyecto Principal y a contenidos en planificación, administración, gestión de recursos, proceso enseñanza-aprendizaje, evaluación e investigación, con especial referencia a programas de educación básica y alfabetización.

Se inscribieron en este plan 472 participantes, habiéndose programado el término del proceso para el mes de marzo de 1988.

México

Programa de Capacitación a Distancia para Administradores y Supervisores de la Educación en el Noreste de México.

Coordinada por la Universidad de Monterrey a través de su Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, esta acción capacitadora se está desarrollando con 45 participantes de los Estados de Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas y San Luis Potosí que laboran en entes tales como el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), la Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública (DGSCEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Secretaría de Educación y Cultura (SE y C) de Nuevo León.

El Programa utiliza el paquete de materiales autoinstruccionales UNESCO/SECAB/SENA en una estrategia que combina el estudio individual con el apoyo brindado por el tutor en reuniones periódicas programadas por la Coordinación General. El informe de avance señala las acciones desarrolladas: elaboración de materiales, determinación de perfiles -tanto del tutor como de los capacitandos-, invitación a las instituciones, selección y capacitación de tutores, inscripción de capacitandos, calendarización de las actividades, diseño de instrumentos para la evaluación de los materiales, distribución y control de éstos, programación del apoyo de la coordinación. Las actividades se iniciaron, en los diferentes Estados, entre el 20 de agosto y el 11 de septiembre de 1987, postulándose su término para marzo de 1988.

Uruguay

a. Proyecto de Capacitación en Servicio de Inspectores de Zona de Educación Primaria mediante Módulos de Educación a Distancia.

El Instituto Magisterial Superior -IMS- programó una acción destinada a capacitar en servicio a los Inspectores de Zona, mediante el modelo a distancia, favoreciendo la autocapacitación y la reflexión sobre problemas reales que deriven en soluciones apropiadas y pertinentes. El IMS asume la conducción técnica del Proyecto, la entrega de los materiales de capacitación -módulos autoinstruccionales correspondientes al paquete UNESCO/SECAB/SENA- y la evaluación de los resultados alcanzados. Se benefician del Proyecto 50 Inspectores de Zona del interior del país que voluntariamente desean incorporarse a esta experiencia en su propio lugar de trabajo por un período de cuatro meses. Asume la evaluación una Comisión Técnica del Proyecto encargada de identificar las situaciones problemáticas planteadas y

resueltas por los capacitandos. Se prevé un encuentro final en el que los participantes y las autoridades del Proyecto analizarán colectivamente el desarrollo y los resultados de esta experiencia.

b. Seminario-taller sobre Administración y Planeamiento de la Educación.

Organizado por el Proyecto "Misiones Itinerantes" se llevó a efecto, a finales de agosto de 1987, en la localidad de Tarariras del Departamento de Colonia, un "Seminario-taller sobre Administración y Planeamiento de la Educación", con el objetivo de impulsar acciones educativas en el marco de la educación no formal. El evento, que se efectuó en el marco de las redes REPLAD y PICPEMCE, contó con el auspicio y patrocinio de la Intendencia Municipal de Colonia, la Casa de la Cultura, la Red de Escuelas Municipales y el Instituto Magisterial Superior.

Concurrieron 56 participantes a cargo de niveles inspectivos, directivos y docentes de 15 localidades del Departamento de Colonia que analizaron las formas de ampliar el ámbito de acción de sus instituciones; de abrir y flexibilizar los currículos; de diseñar estrategias innovadoras para una eficiente supervisión; y de promover actividades alternativas de coparticipación institucional.

La evaluación del evento demostró el alto grado de interés de los participantes y la necesidad de renovar la experiencia, para lo cual se avanzaron diversos campos temáticos para futuro análisis y estudio.

II. MATERIAL DIDACTICO

Producción de un Módulo de Material Didáctico para la Capacitación Presencial y a Distancia de Administradores Educacionales en Investigación Educativa.

Cuatro instituciones, el ICASE de Panamá, el INIDE de Perú, la UNED de Costa Rica y la Universidad de Monterrey de México, se encuentran desarollando un Proyecto destinado a la preparación de un Módulo que integrará los siguientes materiales didácticos: texto programado, unidades de audiocassette, videocassette y diskette, que se utilizarán para capacitar -en una estrategia metodológica que combina el trabajo presencial y a distancia- a administradores educacionales en el área de la investigación educativa.

En una primera etapa se realizó un diagnóstico de las necesidades de capacitación que, en materia de investigación, presenta la población-meta de este Proyecto. El instrumento se aplicó a una muestra integrada por administradores educacionales de Costa Rica, México, Panamá y Perú; los resultados de este diagnóstico se analizaron en un encuentro de trabajo que sostuvieron en Panamá los responsables nacionales del Proyecto, en la última semana de agosto de 1987. Como resultado se determinaron los criterios básicos que deben considerarse en la elaboración de estos materiales, los contenidos de las Unidades integrantes del Módulo, así como las tareas específicas que corresponden a cada institución nacional y el cronograma de las actividades que deben llevarse a cabo. La programación considera la elaboración de las Unidades; el desarrollo de interconsultas; la adecuación y validación de las Unidades a nivel nacional, con la participación del ICASE (Panamá), INIDE (Perú), UNED (Costa Rica), SENALEP (Bolivia) y Direcciones Nacionales de Educación de Adultos de Honduras y de Panamá. El cronograma de actividades consulta un encuentro para la discusión final de los resultados que se alcancen, programado para los primeros meses de 1988.

III. COOPERACION HORIZONTAL ENTRE INSTITUCIONES MIEMBROS DE REPLAD

1. Consejo Federal de Inversiones -CFI- (Argentina)/Dirección General de Planeamiento Educativo de Bolivia

La Dirección General de Planeamiento Educativo de Bolivia ha emprendido, con la colaboración de la UNESCO, la realización de diversas acciones destinadas a consolidar un Sistema Nacional de Planificación Educativa. En este marco se han programado las siguientes actividades con apoyo del Consejo Federal de Inversiones -CFI- de Argentina.

• formular un diagnóstico situacional referido al estado de funcionamiento de la Dirección General de Planeamiento Educativo y de los Servicios Departamentales

de Apoyo Educativo;

• diseñar a partir del diagnóstico situacional un sistema de Planificación Educativa que coadyuve a la implantación de las estrategias de desconcentración y descentralización educativas;

• preparar un plan para la institucionalización de las Oficinas Desconcentradas de Planificación Educativa, teniendo como meta el funcionamiento de estos organismos en las nueve capitales de Departamentos del país durante 1988;

• desarrollar acciones de capacitación presencial y a distancia, en técnicas de microplanificación, destinadas al personal de las Oficinas Centrales y Departamentales de Planificación;

• elaborar la Carta Escolar de una provincia del Departamento de La Paz, con carácter experimental, para su extensión a otras provincias en forma progresiva.

2. Universidad Estadual de Campinas -UNICAMP- (Brasil)/ Departamento de Administración y Planeamiento de la Educación -DAPE- de la Universidad del Valle (Colombia).
23 de octubre al 3 de noviembre de 1987.

En el marco del intercambio de personal especializado para el mejor conocimiento de otras realidades, la profesora María Lucía Rocha Duarte Carvalho, de UNICAMP, desarrolló una pasantía en el DAPE que incluyó, entre otras, las siguientes actividades: a) conocimiento de la estructura curricular y administrativa del Magister en Administración Educacional; b) presentación de las experiencias que desarrolla UNICAMP en torno a la capacitación y formación en administración y supervisión educativas; c) análisis de las actividades del DAPE en el marco de REPLAD; d) estudio del funcionamiento de un Núcleo Educativo; e) participación en un foro sobre experiencias en nuclearización; f) participación en trabajos de campo con equipos de investigación; g) formulación de recomendaciones para el desarrollo de las acciones de capacitación que atiende el DAPE en los campos de la administración y el planeamiento al nivel local.

La visita de la profesora Rocha Duarte de Carvalho dio lugar a una serie de recomendaciones en torno a las necesidades de investigación requeridas para concretar los objetivos de los núcleos educativos; a los complementos de capacitación que precisan los administradores educacionales; y a la factibilidad de explorar las relaciones entre la nuclearización y los contextos específicos en que ésta se lleva a cabo.

3. Centro de Administración Educacional -CAE- de la Universidad de Concepción (Chile)/Red de Innovación Educativa para el Desarrollo (CARNEID) del Caribe.

Una Carta de Intenciones ha sido firmada entre el Coordinador de la Red de Innovación Educativa para el Desarrollo en el Caribe (CARNEID) y el Director del Centro de Administración Educacional (CAE) de la Universidad de Concepción, Chile, dentro del contexto del acuerdo de cooperación que mantienen ambas instituciones. La Carta de Intenciones consulta: a) la cooperación del CAE en la determinación de necesidades que, en el ámbito de la administración educativa, presentan los Estados Miembros del CARNEID; b) el desarrollo de una misión del CAE en el Caribe para contribuir a determinar las competencias subregionales en la capacitación de administradores educativos; c) la realización de un taller sobre programación de la formación de administradores, posterior a la determinación de necesidades, con la participación de los Estados Miembros del CARNEID; d) la selección de cinco países para la capacitación de administradores educativos a través de un Proyecto Piloto en el que se explorará la posibilidad de emplear el paquete de materiales autoinstruccionales de REPLAD dentro de un enfoque metodológico a distancia.

4. Centro de Administración Educacional -CAE- de la Universidad de Concepción (Chile)/Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente - DINACAPED-(Ecuador).
8 al 14 de agosto de 1987.

El Director del Centro de Administración Educacional (CAE) de la Universidad de Concepción efectuó una misión a la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (DINACAPED) del Ecuador

42

en el ámbito de la capacitación de administradores y supervisores educativos. Se beneficiaron de dicha misión 55 ejecutivos del Sistema Nacional de Educación del Ecuador quienes, durante una semana, analizaron con el Sr. Jorge Jiménez: a) los procesos de regionalización, descentralización y desconcentración educativas; b) las nuevas tendencias en administración educacional; c) la organización educativa y la capacitación de personal clave en período de escasez de recursos; d) estrategias de capacitación en planificación, administración y supervisión educativas; y e) programación de cursos de especialización para directivos educacionales. Adicionalmente el Sr. Jiménez ofreció dos charlas, una a Rectores de Liceos Técnico-Profesionales de Ambato y otra a funcionarios superiores del Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, en las que abordó el tema de la capacitación de administradores, planificadores y supervisores educacionales en diversos contextos.

5. Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación -ICASE- (Panamá)/Instituto Magisterial Superior - IMS- (Uruguay) - 8 al 11 de septiembre de 1987.

En apoyo a las acciones que se encuentra desarrollando el IMS en torno al proceso administrativo en educación, la especialista Ilsa de Ochoa, del ICASE, visitó el Uruguay con el fin de contribuir al análisis de una metodología para el diseño curricular y de los contenidos programáticos en esta área; y al estudio de las necesidades de formación y capacitación de recursos humanos en acciones autogestionarias. El trabajo se desarrolló a través de un Seminario-taller en el que participaron los alumnos del Curso de Administración Educacional que ofrece el IMS, al que se incorporaron además los egresados de promociones anteriores y los participantes del Curso de Directores que allí se brinda. Adicionalmente diversos profesores del IMS, de la Universidad Técnico-Profesional y de los subsistemas de Educación Secundaria y Primaria se entrevistaron con la profesora Ochoa para debatir problemas de sus áreas de trabajo. Diversas visitas a autoridades y organismos del sistema educativo uruguayo complementaron esta pasantía cuya evaluación destacó tanto los merecimientos profesionales como la capacidad comunicadora de la educadora panameña.

6. Instituto Magisterial Superior -IMS- (Uruguay)/Centro de Administración Educacional -CAE- de la Universidad de Concepción (Chile).
17 al 27 de agosto de 1987.

Con el objeto de participar en las experiencias que lleva a cabo el CAE en torno a la incorporación de la computación en la administración educacional, viajó a Concepción la especialista del IMS, Sra. Mirta Nelly de Souza de Tomás. La agenda consultó reuniones de trabajo con académicos del CAE y con otros especialistas de la Universidad de Concepción, análisis de los programas de capacitación allí ofrecidos, trabajo de campo para conocer la acción de apoyo del CAE en la informatización de la gestión, participación en seminarios y talleres sobre computación educativa y visitas a laboratorios de microcomputación usados para la capacitación de docentes y en los procesos educativos de los niveles básico, medio y superior. Adicionalmente la educadora uruguaya intercambió experiencias con personal responsable de sistemas comunales de educación; y pronunció conferencias sobre formación de formadores y estrategias de supervisión educativa con asistencia de profesores de la Universidad de Playa Ancha y de supervisores de Valparaíso y Viña del Mar.

El informe presentado incluye conclusiones y recomendaciones que aportan importantes elementos tanto para la organización de futuras pasantías como para superar ciertas barreras institucionales que frenan el acceso a la gestión educativa computarizada.

IV. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

a. La Deserción y/o Retención en Programas de Alfabetización en Honduras, República Dominicana y Bolivia

El Sr. Manuel Sepúlveda Stuardo, Coordinador de Investigación de la Universidad de Monterrey (México), ha dirigido la elaboración de un documento consolidado sobre la investigación exploratoria que, coordinada por dicha Univer-

43

sidad analizara los factores asociados con la deserción y/o retención en los programas de alfabetización en tres países de la región y cuyos informes de avance fueron reseñados en el ejemplar Nº 12 de este Boletín (p. 51).

El documento consolidado centra la atención en los factores endógenos y exógenos que están influyendo en los resultados de los programas de alfabetización. Su estructura incluye, en un capítulo inicial, consideraciones generales referidas a la motivación global que inspiró el estudio; prosigue con la descripción de la estrategia metodológica utilizada; continúa con el análisis de los resultados obtenidos en cada país; y finaliza con las conclusiones generales más relevantes tanto a nivel de cada país como de los factores comunes asociados a las variables estudiadas.

Entre los factores asociados con la retención se mencionan: a) igual sexo y edades similares de alfabetizadores y alfabetizandos; b) percepción de la utilidad de lo aprendido; c) materiales fácilmente comprensibles; d) participación del alfabetizando en la determinación del horario de actividades; e) identidad del facilitador con el medio; f) apoyo constante a los participantes e implementación física adecuada; g) vinculación interprogramática de la alfabetización; h) participación comunitaria; i) necesidades, motivaciones y compromiso familiar del alfabetizando.

Entre los factores que se asocian con la deserción se indican: a) la ausencia de apoyo familiar; b) el atraso en la entrega de materiales; y c) el desempleo de los participantes. Los responsables del estudio enfatizan que sus conclusiones no son de ninguna manera definitivas, sino primeras aproximaciones a un problema que requiere ser estudiado más profunda y extensamente.

b. Impactos de los Planes y Programas de Educación de Adultos

Se encuentra en sus etapas iniciales la realización de un Proyecto de Investigación destinado a detectar los impactos generados por diversas acciones programáticas desarrolladas en el ámbito de la educación de adultos en Bolivia, Ecuador, Honduras, Panamá y República Dominicana, para poder apreciar el comportamiento de sus componentes en el logro de los objetivos 2 y 3 del Proyecto Principal de Educación. La investigación constituye una extensión del estudio reseñado anteriormente sobre "Factores de retención y deserción en los programas y planes de alfabetización" que durante 1986-87 llevaron a cabo algunos de los países hoy participantes en este nuevo proyecto. Al igual que en el caso anterior, la Universidad de Monterrey (México) asume también la coordinación general de esta investigación.

Las siguientes etapas han sido ya completadas: a) diseño del Proyecto -planteamiento del problema, formulación de objetivos, marco conceptual, estrategia metodológica-; b) elaboración inicial de los instrumentos para obtener la información; c) programación de las actividades. A la fecha cuatro países han determinado ya sus componentes muestrales y sus equipos nacionales están iniciando la aplicación de los instrumentos con los sujetos participantes. El procesamiento de los datos se llevará a efecto en cada país, debiendo ello originar informes preliminares de carácter nacional que servirán de base para un Taller operativo que discutirá los resultados obtenidos y preparará el Informe Final.

Este proyecto, en el que participan el SENALEP (Bolivia); la DINACAPED (Ecuador); la Dirección General de Educación de Adultos (Honduras); la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo (Panamá); y el Programa Especial de Educación Ciudadana -PEEC- (República Dominicana), ha calendarizado su trabajo para terminarlo en el primer trimestre de 1988.

A la fecha de impresión de este Boletín se dispone de los datos brutos correspondientes a la aplicación de la encuesta inicial aplicada en la República Dominicana. La muestra analizó la situación de 628 adultos. Los datos recibidos ofrecen valiosas informaciones en torno a las siguientes variables: edad, sexo, ocupación, aspiraciones, expectativas y cambios experimentados en la vida familiar, laboral, cívica y comunitaria.

c. Educación y transición a la democracia en el Cono Sur: El Caso Uruguayo

Inserto en el marco global de la investigación "Planes y políticas de edu-

cación aplicados en procesos de transición a la democracia en tres países de América Latina" (informada en Boletín Nº 12), el informe preparado por Carlos Filgueira y Rodolfo Lémez presenta en 108 páginas los resultados preliminares referidos al caso uruguayo. En él se indican, en primer término, las circunstancias que rodearon el quehacer educativo durante el régimen militar, para proseguir con el análisis de las propuestas para la transición formuladas por los diversos grupos políticos y fuerzas vivas del sector y con la descripción del estado de cosas que hoy se aprecia. El tercer capítulo analiza el sistema educativo como variable dependiente en el comportamiento político y social del país. Se pasa enseguida, en la segunda parte, a estudiar los principales indicadores de la eficiencia del sistema en sus diversos niveles; y la evolución del gasto público en el sector como indicador de políticas y de calidad y como evidencia de problemas y restricciones en el comportamiento futuro del sistema.

V. PUBLICACIONES

a. Resúmenes Analíticos de Documentos REPLAD. Agosto 1985 - julio 1987

Catálogo documental que registra 94 títulos publicados por los Organismos, Instituciones, Proyectos y Programas que integran o apoyan la Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización -REPLAD-.

La publicación comprende tres partes: a) detalle de los 94 títulos publicados, con los respectivos resúmenes analíticos de su contenido y principales descriptores; b) índice de autores -personales y corporativos- a la vez que de reuniones y conferencias; c) índice temático con descriptores conceptuales, identificadores geográficos y registros computarizados pertinentes a cada publicación que integra el catálogo.

b. Informe Final de la Consulta Regional sobre Investigación en Educación y Toma de Decisiones en América Latina. Lima, Perú, 11-15 de mayo de 1987.

Folleto de 95 páginas que consolida antecedentes sobre esta Consulta Regional (informada en detalle en el Boletín Nº 12 de esta serie, página 47), incluyendo el desarrollo de la consulta, la síntesis de las experiencias nacionales e institucionales que se presentaron, las principales conclusiones y recomendaciones y la relación de los participantes y de los documentos utilizados.

c. Boletín del Consejo Federal de Inversiones

El Consejo Federal de Inversiones -CFI- ha hecho llegar su Boletín Nº 2, correspondiente a julio de 1987, que incluye un artículo sobre "Desarrollo Social y Educación" en el que se presenta el marco de referencia a partir del cual se desarrollaron las acciones del CFI vinculadas con el planeamiento y la administración de la educación. Estas incluyen las publicaciones preparadas sobre estos aspectos específicos y las acciones de asistencia técnica dirigidas a las provincias.

VI. REDES NACIONALES DE INTERCAMBIO Y COOPERACION EN PLANEAMIENTO Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

a. Red Argentina de Intercambio y Cooperación -RAIC/REPLAD

Se ha recibido también el primer número del Boletín de Intercambio y Cooperación -RAIC/REPLAD- del Consejo Federal de Inversiones (Argentina).

Este Boletín, surgido como consecuencia de la constitución de la Red Argentina de Intercambio y Cooperación -RAIC-, es una publicación periódica destinada a establecer una vinculación entre los organismos integrantes de la RAIC. Se inscribe en las acciones que el CFI, mediante su programa "Desarrollo Social y Educación", realiza como entidad participante de la Red REPLAD.

Este ejemplar presenta como trabajo central el ensayo "Marginalidad Educativa en América Latina y Argentina" de Cecilia Braslavsky; incluye también el informe presentado al Taller Nacional de Capacitación organizado por la RAIC/REPLAD sobre "Regionalización y Nuclearización Educativa en la Provincia de San Luis"; y finaliza con la sección "Echando la Red" que informa sobre activi-

dades diversas de REPLAD y aporta datos misceláneos sobre la labor interna del CFI.

b. Establecimiento de nuevas redes nacionales

Colombia

Taller para la constitución de la Red Nacional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los programas de Alfabetización -REPLADCO-.

El Departamento de Administración de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle ha hecho llegar la programación del Taller Constitutivo de la Red Nacional, que se llevará a cabo en los inicios de 1988 y que contempla: a) el análisis de la política nacional y de los programas de capacitación, innovación e investigación en educación básica y alfabetización, a cargo de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa y de la Dirección General de Capacitación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, ambas del Ministerio de Educación Nacional; b) el análisis de experiencias investigativas nacionales, regionales y locales de apoyo a las acciones de capacitación de administradores y planificadores, a cargo de académicos y técnicos de la Universidad del Valle, del Instituto SER de Investigaciones y del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional; c) el informe de experiencias en capacitación, investigación e innovación en planificación y administración a nivel local, a cargo de las entidades que cuentan con programas en esta área; d) el informe de experiencias sobre diseño de instrumentos para la evaluación de materiales para la capacitación, por académicos de la Universidad del Valle; y e) el análisis de una propuesta para un Plan de Capacitación a Distancia de Planificadores y Administradores de Areas Marginales, elaborada por profesores de la Universidad del Valle.

Costa Rica

Memoria del Seminario-Taller para la Constitución de una Red Costarricense de Intercambio y Cooperación en los campos de la Planificación y Administración Educativa.

Del 16 al 18 de septiembre de 1987 se desarrolló en San José un Seminario-taller para la constitución de la Red Costarricense de Intercambio y Cooperación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación. Patrocinado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, este Seminario-taller incluyó la participación de las siguientes instituciones y organismos: Ministerio de Educación Pública (MEP); Universidad Estatal a Distancia (UNED); Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART); Universidad Nacional (UNA); Universidad de Costa Rica (UCR).

El evento tuvo como objetivos generales: a) analizar los fundamentos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y las bases teóricas y metodológicas de REPLAD; b) constituir una Red costarricense de intercambio y cooperación en los campos del planeamiento y la administración de la educación; c) estudiar el documento base del Programa de Desarrollo Profesional del personal en servicio principalmente en las áreas rurales y urbano-marginales.

La memoria que informa sobre este evento incluye la relación de los trabajos grupales efectuados, los resúmenes analíticos de las conferencias, las conclusiones alcanzadas en las plenarias y un anexo con un cuestionario acerca de la realización de acciones de cooperación en el marco de las Redes. Las respuestas a dicho cuestionario constituyen una síntesis de las bases teóricas que animarán a la Red costarricense.

Como conclusiones del Seminario-taller cabe mencionar:

- la recomendación a las autoridades superiores del Ministerio de Educación Pública, de las universidades participantes y del SINART en orden a integrar una Red Costarricense de Intercambio y Cooperación;

- las precisiones en torno al concepto de Red, sus áreas prioritarias de atención, objetivos, estructura, instrumentos, normativa, derechos y deberes de las instituciones participantes y recursos;

- la decisión de integrar un Comité Provisional responsable de formular el Plan de Acción de la Red;

- la celebración en febrero de

1988, de un Seminario-taller organizado por el MEP, que analizará y aprobará el Plan de Acción de la Red.

VII. FORMACION DE FORMADORES EN PLANEAMIENTO Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

a. Reunión Técnica Regional REPLAD sobre Formación de Formadores en Planeamiento y Administración de la Educación. (Campinas, Brasil, 9-13 noviembre de 1987)

La reunión anual de la Red Regional REPLAD convocada por OREALC tuvo como eje, en 1987, un tema de singular trascendencia: la Formación de Formadores en el campo del Planeamiento y la Administración de la Educación. La misma se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (Brasil), del 9 al 13 de noviembre de 1987, con la participación de 22 representantes de Instituciones adheridas a la Red en los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Haití, Panamá, Uruguay y Venezuela. Estuvieron también presentes representantes de organismos de educación superior de Brasil y México, no vinculados formalmente a REPLAD pero que comparten la preocupación por la formación de personal calificado. La reunión contó además con la presencia del ex-Director de OREALC, Sr. Simón Romero Lozano, hoy Secretario General de la OEI, de un observador de la OEA y de especialistas del IIPE y de OREALC.

La reunión fue convocada para analizar la caracterización de instituciones y programas de formación y capacitación en planeamiento y administración de la educación; la pertinencia de la formación y capacitación en relación con la demanda; la evaluación de necesidades y de enfoques nacionales de formación de formadores; y los modelos más eficaces de formación y capacitación, con vistas a la formulación de una estrategia regional de formación de formadores.

Con anterioridad a la fecha de inicio de la reunión OREALC puso a disposición de los participantes el documento "Formación de Formadores. Experiencias Institucionales en Planeamiento y Administración de la Educación" elaborado por Silvia N. de Senén González (CFI, Argentina).

En sesiones plenarias se realizó la presentación y discusión de las siguientes experiencias institucionales de formación de formadores en planeamiento y administración de la educación: Centro de Administración Educacional de la Universidad de Concepción (Chile), Centro de Estudios para el Desarrollo -CENDES- (Venezuela), Consejo Federal de Inversiones (Argentina), Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (México), Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (Ecuador), Dirección de Programación Educativa (Argentina), División de Programación Educativa de la Secretaría de Educación Pública -SEP- (México), Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (Brasil), Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil), IESAE/Fundación Getulio Vargas (Brasil), Instituto Internacional de Planificación Educativa (UNESCO), Ministerio de Educación Nacional (Haití), Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Presidencia de la República Oriental e Instituto Magisterial Superior (Uruguay), Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto de Educación (Venezuela), Programa Regional de Desarrollo Educativo (OEA), Universidad Estatal a Distancia -UNED- (Costa Rica), Universidad de Monterrey (México) y Universidad del Valle, Facultad de Educación (Colombia).

Se constituyeron tres grupos de trabajo para analizar el tema central de la reunión, relativo a la estrategia regional de formación de formadores. Cada grupo elaboró un informe que contiene los aportes y los acuerdos logrados para la formulación de un Proyecto Regional de Formación de Formadores en los campos del Planeamiento y la Administración de la Educación que permita potenciar, a través de acciones de cooperación horizontal, los recursos de las Instituciones vinculadas a REPLAD.

En la sesión plenaria final se destacó el impacto esperado de dicho Proyecto en relación a los objetivos del Proyecto Principal, dado su carácter multiplicador. Se señaló asimismo la necesidad de dar inicio cuanto antes a las acciones programadas, en función de las carencias que en esta área existen en la región. Se

mencionó como criterio la flexibilidad que, favoreciendo el carácter regional del Proyecto, mantenga y respete la idiosincrasia de las respectivas realidades nacionales y la identidad de las Instituciones participantes.

La plenaria expresó la necesidad de que la Red REPLAD, como mecanismo de ejecución del Proyecto, asuma la tarea de evaluación sistemática del proceso de desarrollo de las actividades. Insistió asimismo en la necesidad de incorporar entre la clientela (formadores) a los responsables de programas de alfabetización y de educación de adultos y de extender las acciones del proyecto al área del Caribe anglófono y francófono a través de CARNEID.

Se recomendó que el proyecto concentre lo principal de sus acciones en la organización de un curso-base anual de carácter regional sobre planeamiento y administración de la educación y en cursos especiales de carácter intensivo, de menor duración, que analicen como temática central el impacto de situaciones particulares en los procesos de programación y gestión.

La reunión avanzó en precisar las características del Formador de Formadores y en particular las relacionadas con su compromiso para generar procesos innovadores y con los roles que desempeña en el proceso educativo.

Se recomendó adoptar modalidades innovadoras para la organización del curso-base incorporando experiencias exitosas de las Instituciones de REPLAD, y se puso especial énfasis en recomendar sistemas de evaluación del aprendizaje, de los materiales y del impacto, que deberán estar presentes desde el diseño inicial del Proyecto.

Se señaló especialmente la necesidad de reforzar acciones de intercambio institucional que ayuden a consolidar la capacidad existente a través de pasantías, becas y asesoramiento.

Hubo acuerdo en destacar la complejidad y riqueza del tema central de la reunión por sus implicaciones teóricas y conceptuales, por la dimensión social y política de las disciplinas involucradas y por las dispares consecuencias de esos encuadres sobre la gestión de los sistemas educativos en la región. En reconocimiento a esa complejidad, durante el plenario se reflexionó también sobre los marcos teóricos y conceptuales orientadores del proyecto. En tal sentido, se manifestó la importancia de conocer y analizar desde una perspectiva crítica estudios e investigaciones que revelan la problemática de la grave situación socioeconómica que atraviesa la región. Se consideró que la planificación se inserta en un contexto político que es necesario comprender e interpretar, y que opera como condicionante de las decisiones y de los procesos. Se afirmó la conveniencia de hacer del planeamiento educativo un proceso integrado y vinculante con el planeamiento socioeconómico global y se convino en la necesidad de incorporar durante el desarrollo de los cursos las discusiones sobre los aspectos teóricos y conceptuales de la planificación y la administración, analizando y evaluando críticamente la experiencia histórica de los países de la región.

Por último se reflexionó sobre la necesidad de superar el concepto de planificación como función subordinada a la administración, afirmándose una visión integral e interrelacionada entre ambos campos del conocimiento y de la acción.

b. Curso piloto de capacitación de profesionales ecuatorianos

Con el carácter de piloto y en el ámbito de la cooperación interinstitucional el Centro de Administración Educacional -CAE- de la Universidad de Concepción (Chile) y la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica -DINACAPED- del Ecuador, han estructurado ya un curso intensivo pionero de formación de formadores en planeamiento, administración y supervisión educativas que consulta las siguientes acciones: entre octubre de 1987 y enero de 1988, el CAE está ofreciendo en Chile un Curso, especialmente diseñado, en planificación, administración y supervisión educativas al que concurren 12 profesionales ecuatorianos que trabajan en DINACAPED. Este curso, de carácter intensivo y dedicación exclusiva, comprende nueve asignaturas especializadas correspondientes a 40 créditos universitarios, que se complementan con trabajo de terreno consistente en visitas de conocimiento a instituciones y organismos constitu-

tivos de los sistemas municipales, fiscales, privados y subvencionados de diversas regiones del país. Después de su regreso a Ecuador los participantes deberán abocarse, a partir de marzo de 1988, al desarrollo de su trabajo de titulación que comprende la ejecución de una Tesis o Proyecto, referido al contexto nacional e inserto en las temáticas correspondientes al curso realizado en Concepción.

En el financiamiento de este Curso participan básicamente las entidades comprometidas, CAE y DINACAPED. UNESCO/ OREALC/coadyuva con un modesto aporte adicional.

RED REGIONAL DE FORMACION, PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACION DE EDUCADORES -PICPEMCE-

Seminario Subregional

Seminario Subregional sobre "Estrategias para hacer de la administración un motor de Cambio en Educación", Alajuela, Costa Rica, 9 al 13 de noviembre de 1987.

En el Centro de Investigación y Perfeccionamiento en Educación Técnica (CIPET) se reunieron nueve especialistas (tanto de administración educativa como de otros campos de la educación) de los siguientes países de América Latina: México, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia y Ecuador), además de 24 participantes nacionales y un especialista de la OREALC, para analizar 14 ponencias referidas a innovaciones educativas y la manera en que la administración puede impulsar dichos cambios. Los contenidos y la metodología seguida se sustentaron en la realización de tres paneles, la exposición y discusión de ponencias de los participantes, discusiones de grupo y reuniones plenarias.

El Informe Final en su versión definitiva está en preparación.

Cooperación horizontal en talleres nacionales

En función de cooperación horizontal entre los países, la especialista argentina Graciela Carbone, con el patrocinio de la OREALC, visitó Costa Rica y El Salvador para efectuar sendos talleres sobre lecto-escritura y la utilización del material de formación a distancia sobre dicho tema preparado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Dicho material fue puesto a disposición de las instituciones integrantes de la Red PICPEMCE.

El Taller de Costa Rica se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica entre el 26 y el 27 de octubre, con la participación de más de 35 profesionales vinculados al Ministerio de Educación, universidades y a los centros regionales de la Universidad anfitriona.

En San Salvador, el taller fue acogido por el PPMS y se llevó a cabo entre el 29 y el 30 de octubre con una asistencia de alrededor de 80 educadores vinculados a los programas de innovación que desarrolla dicha dependencia técnica del Ministerio de Educación, en su función de "Institución Focal" de PICPEMCE.

En ambos casos se trabajó sobre el material de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

Experiencias de Acercamiento Crítico al Museo

En el mes de noviembre se realizaron dos talleres iniciales de otras tantas experiencias de acercamiento crítico al museo en San Ramón, Alajuela, Costa Rica y en Bogotá, Colombia.

Las experiencias propiamente dichas se llevarán a cabo -a través de seminarios- en el primer semestre de 1988 y estarán a cargo en San Ramón, de la Sede Occidente de la Universidad de Costa Rica y en Bogotá, de la Dirección de Investigaciones Educativas (Centro Experimental Piloto) perteneciente al Distrito Especial de Bogotá.

La finalidad de dichas experiencias, concebidas en el marco de PICPEMCE es, por una parte, explorar las posibilidades de una propuesta metodo-

lógica más ambiciosa que el mero logro de aprendizajes y que pretende llegar a la generación de criterios propios frente a determinados temas estudiados y, en otro aspecto igualmente importante, revelar la gran potencialidad educativa que el museo tiene y que bajo las formas actuales de utilización no es posible explotar.

Al taller de San Ramón concurrieron 25 educadores y en el mismo se contó con la valiosa colaboración de la especialista colombiana en educación para la creatividad, Profesora Ana Milena Castelblanco.

En Bogotá hubo una asistencia de 45 educadores y se recibió el aporte de la práctica que está desarrollando el Museo Imperial de Petrópolis, Río de Janeiro, Brasil, denominada Proyecto "Quilombos", expuesta por la Jefe de la Sección de Actividades Educativas de dicho museo, Profesora Ana Cristina Vieira, experiencia que tiene una gran similitud con las propuestas de acercamiento crítico de la OREALC.

Acciones a nivel nacional

Brasil

• Taller Nacional Educación y Discriminación de los Negros, realizado en Belo Horizonte, Brasil, acogió entre el 27 y el 30 de octubre de 1987, a 119 participantes. Los objetivos de este Taller fueron los de promover debates sobre la discriminación en el proceso educativo, entre representantes de los movimientos negros y de los organismos públicos del sistema educativo. Los promotores del taller enfatizaron tanto la necesidad como lo positivo que sería extender a nivel nacional estos eventos.

• Evento Técnico sobre "La capacitación de los recursos humanos en educación rural". En la Sede del Instituto de Recursos Humanos Joao Pinheiro, Belo Horizonte, Brasil, entre el 6 y el 9 de noviembre de 1987 se realizó con el concurso de 50 participantes, un análisis crítico del proyecto EDURURAL (1980-1987) en su fase final de ejecución.

Colombia

• Seminario nacional de "Reflexiones Pedagógicas". En la Sede de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, entre los meses de febrero y noviembre de 1987 se organizó, durante dos semestres, un seminario que convocó a 25 participantes. Durante el mismo, se analizó el discurso pedagógico y sus funciones en la estructura curricular de los planes de estudio de la Facultad de Educación. También se estudió la aplicación del método científico a la pedagogía. Uno de los resultados más destacables fue la institucionalización interna del evento.

• Panel Foro Nacional sobre Investigación en Educación. En la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, el día 6 de noviembre de 1987 se organizó un panel foro en el cual participaron 80 maestros, para motivar la realización del II Seminario Regional en Educación y conocer los diferentes enfoques de este tema planteados por reconocidos investigadores nacionales. Se logró un intercambio de experiencias entre maestros implicados en investigaciones educativas, así como también un conocimiento de los planteamientos sobre el tema presentados por dos especialistas.

• Seminarios Talleres Nacionales. En el marco de la Red PICPEMCE y coordinados por la División de Centros Experimentales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se realizaron -desde agosto de 1987- 25 seminarios talleres de capacitación de diversas categorías de agentes educativos de todo el país, con el fin de que se conviertan en multiplicadores en sus respectivas regiones. Participaron activamente en estos talleres más de 1.300 agentes educativos, muchos de los cuales lo hacían por primera vez, lo que alimentó el análisis de diversos aspectos de las políticas educativas del país.

Ecuador

Durante su reciente visita a Quito, la Dra. Wallis de Gómez -Directora de Educación Especial de Venezuela- presentó ante un nutrido grupo de educadores ecuatorianos los trabajos que se realizan en su país y en otros de la región, sobre la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo en el nivel primario con el enfoque psicolingüístico, lo cual constituye una propuesta innovadora que puede constituir una alternativa muy válida para el control del fracaso escolar en los grupos menos favorecidos que interesan especialmente al Proyecto Principal.

Informó asimismo sobre los avances realizados en México por las Dras. Margarita Gómez Palacios, Directora de Educación Especial y Emilia Ferreiro, del Centro de Investigaciones Educativas como también sobre los avances en Argentina, país que les ha prestado gran cocperación en estas materias.

Panamá

Se informa desde Panamá sobre la constitución oficial, el día 6 de noviembre de 1987, de una Comisión para la Renovación de la Formación Docente a Nivel Básico nombrada por el Ministerio de Educación. Dicha Comisión, integrada por un equipo interdisciplinario de la Red PICPEMCE en este país, constituye una base nacional para la elaboración de la programación y el desarrollo de acciones orientadas a la renovación curricular de la formación del docente del nivel primario.

Otras actividades

• Desde julio de este año se lleva a cabo, en colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica y la OREALC, un Proyecto Experimental de Educación Física vinculada a la Salud y la Nutrición en la comunidad urbano-marginal de San Pedro de Pavas, en San José de Costa Rica. Se ha contado con la colaboración del Prof. Diógenes Vergara -especialista colombiano en educación por el Movimiento- tanto en el taller Seminario inicial como en el proceso de evaluación que se ejecutó entre el 23 y el 29 de noviembre de 1987. La metodología es participativa y propicia una acción conjunta entre miembros de la comunidad y especialistas universitarios; además el proyecto es interdisciplinario (Educación Física, Odontología, Curriculum, Nutrición y Educación para la Salud).

Hay interés en continuar la actividad en 1988. Se está elaborando un video sobre la experiencia y se proyecta la sistematización escrita de la metodología, además de un estudio sobre las consecuencias del punto de vista de la innovación que la experiencia generará al interior de la Facultad de Educación. Dichos materiales estarán a disposición de la Red PICPEMCE.

• Al final del mes de noviembre se llevó a cabo el último de los cuatro cassetteforos programados para evaluar el Curso Práctico a Distancia sobre Currículo. En el primer trimestre de 1988 PICPEMCE hará llegar a toda la Red los documentos conclusivos de esta novedosa actividad.

Publicaciones

• Informe Final del Seminario Taller "Innovaciones en la Formación y Capacitación Docente", Santo Domingo, República Dominicana, 22-23 de septiembre de 1987.

• Publicación del Boletín Pedagógico Nº 4, Barranquilla, Colombia, sobre "Agentes Educativos" (Rural y urbano 2) de la Dirección General de Capacitación, División de Centros Experimentales Piloto.

• Informe Final de la "Jornada de reflexión e Intercambio sobre la Renovación Docente a nivel primario" organizada en la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena (Chile) por el Ministerio de Educación de Panamá.

RED REGIONAL DE CAPACITACION DE PERSONAL Y DE APOYOS ESPECIFICOS EN LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS -REDALF-

Consulta Técnica Regional sobre Formación y Perfeccionamiento Docente de Centros de Educación Básica de Adultos, Montevideo, Uruguay

La OREALC, en coordinación con la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos y para la Educación, la Ciencia y la Cultura), prepararon y desarrollaron la reunión.

Del 28 de septiembre al 2 de octubre pasados, en la sede del Ministerio de Educación y Cultura en Montevideo, Uruguay, se llevó a cabo esta Consulta Técnica Regional en el marco de la REDALF.

Objetivo de la reunión fue elaborar propuestas sobre la formación, capacitación y el perfeccionamiento de docentes de centros de educación básica de adultos.

Los participantes desarrollaron una guía de discusión especialmente elaborada y, reunidos en dos grupos de trabajo, analizaron la situación y ofrecieron sugerencias referidas a la formación y al perfeccionamiento de docentes de educación básica de adultos. Se tomaron en cuenta para ello, las recomendaciones de un anterior seminario técnico REDALF sobre alternativas a esta modalidad educativa, realizado en Colonia Tovar, Venezuela en 1986.

Otro tema de la reunión fué la presentación y el análisis de una propuesta de investigación regional sobre educación básica de adultos elaborada conjuntamente por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y el CREFAL. En 1988 se pondrá en marcha esta investigación.

Participaron representantes de la OREALC, la OEI y el CREFAL, así como especialistas convocados procedentes de Argentina (2), Brasil, Chile, Colombia (2), Cuba, México, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela.

Seminario Técnico Regional sobre Formación de Padres como Educadores de sus Hijos

Del 26 al 30 de octubre de 1987 se realizó en Bogotá, Colombia, el Seminario Técnico Regional sobre Formación de Padres como Educadores de sus Hijos. El encuentro internacional fue organizado por la OREALC, en el marco de las actividades de la REDALF, con la cooperación del Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

El objetivo central del Seminario fue analizar experiencias gubernamentales y no gubernamentales e identificar las innovaciones relacionadas con estrategias y programas de formación de padres en cuanto educadores de sus hijos. Tras cuatro días de trabajo, se elaboró un documento con proposiciones para impulsar nuevas estrategias a nivel nacional y regional que viabilicen una participación más efectiva y consciente de las familias en el proceso educativo de sus hijos. En los próximos meses se publicará el Informe del Seminario.

Asistieron especialistas convocados de Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Ecuador, Nicaragua, Perú y Venezuela. Por Colombia participaron los técnicos nacionales seleccionados por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

Talleres Nacionales REDALF sobre Producción de Materiales de Lectura para Adultos Neolectores, Nov.-Dic. 1987.

En el ámbito de un convenio de cooperación entre la UNESCO y el Gobierno de España, en los meses de noviembre y diciembre de 1987 se llevaron a cabo 8 talleres nacionales sobre Producción de Materiales de Lectura para Adultos Neolectores, en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú (subregión andina); y Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá (subregión centroamericana).

Los talleres realizados en el marco de las actividades de la REDALF, tuvieron como finalidad principal la de formar especialistas y técnicos nacio-

nales, departamentales y zonales, así como representantes de ONGs nacionales, en diseño, producción, validación, aplicación y evaluación de materiales de lectura.

En todos los talleres se elaboraron prototipos que servirán como modelo para la producción de materiales de lectura que serán aplicados en las áreas de los planes o programas nacionales de alfabetización y postalfabetización. En Guatemala, Bolivia y Perú se elaboraron materiales en español y en lenguas indígenas, para lo cual se contó con la asesoría de lingüistas.

Los talleres de Guatemala y Perú tuvieron una extensión más amplia, lo cual redundó en una mayor profundización de elementos de gráfica, dibujo, diagramación y, más en particular, de redacción de los textos. También, se abordó la problemática de la redacción de materiales de lectura en lengua indígena, enfocando las diferencias sintácticas entre las lenguas de tradición oral (indígenas) y las lenguas de tradición escrita. Cabe señalar, a este propósito, que el taller de Perú se desarrolló en coordinación con los responsables del Proyecto UNESCO-AGFUND (Alfabetización bilingüe de poblaciones quechua-hablantes) a fin de aplicar los materiales de lectura producidos en el taller en el área de dicho proyecto. Por último, tanto en Guatemala como en Perú, se analizó y amplió la Guía Técnico-metodológica sobre producción de Materiales de Lectura (elaborada en el taller subregional matriz de Caracas, agosto 1987), cuya publicación está prevista para los primeros meses de 1988.

Participaron alrededor de 20 técnicos y especialistas nacionales por cada taller, bajo la dirección técnica de los consultores Javier Reyes Ruiz (en Centro América) Jairo Posada (en los países andinos).

Las contrapartes nacionales fueron las Direcciones Generales de Educación de Adultos en Nicaragua, Panamá y Honduras, la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, el SENALEP en Bolivia, la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada, en Ecuador, la Comisión Nacional de Alfabetización en Guatemala y, en Perú, el INIDE, la D.G. de Educación de Adultos y la Dirección del Proyecto UNESCO-AGFUND.

Consulta Técnica Regional sobre evaluación de Programas de Alfabetización. (Maracaibo, Venezuela, 30 de noviembre - 4 de diciembre de 1987)

En la ciudad de Maracaibo, entre el 30 de noviembre y el 4 de diciembre de 1987, se realizó la Consulta Técnica Regional de la REDALF sobre Evaluación de Programas de Alfabetización.

Convocada en el marco de los acuerdos del Plan Operativo REDALF 1987-1988, la Consulta analizó contenidos y procedimientos de la evaluación de los programas de alfabetización mediante un examen de las experiencias realizadas en Brasil, Honduras, Nicaragua y Venezuela. Los grupos de trabajo que se establecieron elaboraron un documento con sugerencias técnicas acerca de las vías de solución de los principales problemas de la evaluación detectados en la primera fase de la Consulta.

Por último, se formularon propuestas específicas para el desarrollo de actividades referentes a la evaluación en el ámbito del próximo Plan Operativo de la REDALF 1988-1989. Más en particular se hizo una programación de la Consulta Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización (La Habana, Cuba, 21-25 marzo, 1988); se propuso la elaboración de una guía metodológica en apoyo a actividades nacionales, subregionales y regionales vinculadas con la evaluación de los programas nacionales; se recomendó la organización en 1988 de Talleres subregionales (México y América Central, Caribe de habla no castellana, países andinos; países del Cono Sur) sobre esta temática se propuso la realización en 1989 de un Seminario Técnico Regional donde se presenten los resultados de los talleres subregionales y se proyecten políticas y estrategias operativas para el próximo quinquenio.

Los trabajos terminaron con la celebración de la VI Jornada de Evaluación del Plan Nacional de Alfabetización de Venezuela, a la cual brindaron su aporte los especialistas presentes en la reunión de Maracaibo.

En la Consulta participaron tres representantes del Ministerio de Educación de Venezuela, los representantes oficiales de Honduras y Nicaragua, además de especialistas de nacionalidad

53

brasileña, argentina y peruana. El CREFAL y la OREALC estuvieron también representados por especialistas.

Taller Regional sobre Investigación Participativa, Managua, Nicaragua (7 - 12 septiembre 1987)

En el ámbito de las acciones de la REDALF previstas por el Plan Operativo de la Red, 1987-88, se realizó en Managua, Nicaragua, el Taller Regional sobre investigación participativa con la concurrencia de representantes de Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras, Panamá, Uruguay, México (INEA y CEDEF), Venezuela, Perú y del CREFAL.

El Taller, organizado por OREALC y la D.G. de Educación de Adultos de Nicaragua, hizo un estado de situación del debate teórico y metodológico sobre la investigación participativa en América Latina. Un segundo tópico consideró la construcción y los métodos de aplicación de los instrumentos de la investigación participativa en los programas de alfabetización y educación de adultos. Por último, se elaboró un documento que sistematizó el trabajo realizado durante el Taller, con el propósito de brindar una orientación para otros grupos en el diseño y práctica de la investigación participativa.

Para el desarrollo de las tres temáticas señaladas, el Taller experimentó directamente técnicas de investigación participativa dirigidas, en particular, a profundizar los aspectos de construcción del conocimiento y retroalimentación del proceso cognoscitivo sobre la base de la socialización de experiencias.

La coordinación de los grupos de trabajo fue asumida por el especialista Sr. Conrado Mauricio.

Cooperación entre las Instituciones de la REDALF

a) Pasantía en México sobre experiencias en Educación de Adultos del INEA (18 - 31 octubre, 1987)

Entre las acciones de cooperación horizontal propiciadas por la REDALF, se realizó en México (19 - 30 octubre de 1987) una pasantía sobre experiencias desarrolladas por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) de México en los Estados de Morelos, Querétaro, Yucatán y Oaxaca.

La pasantía fue organizada por el INEA con el auspicio OREALC y contó con la participación de 13 representantes de organismos gubernamentales de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Uruguay, Venezuela, Perú. Los participantes, divididos en 4 grupos, visitaron las delegaciones del INEA en los Estados ya mencionados. El intenso programa de trabajo comprendió entrevistas y reuniones con los responsables de las distintas áreas en que se estructura el INEA, así como visitas a comunidades y a grupos de educación básica de adultos, alfabetización y educación comunitaria en varias regiones de la República.

Los pasantes destacan en sus respectivos informes, el alto nivel profesional, la mística de trabajo que demuestran técnicos, funcionarios y promotores del INEA, a la vez que agradecen el tradicional espíritu hospitalario de los mexicanos, que ellos pudieron apreciar, en particular, en las zonas rurales e indígenas del país. De acuerdo con la misma fuente, la pasantía en México ha representado una importante experiencia de formación, sobre todo en lo que atañe a las técnicas de trabajo y a la estructura organizativa del INEA, muchos de cuyos elementos podrán ahora ser aprovechados por los sistemas de educación de adultos de otros países de la región.

b) Pasantía en el Ecuador

En conformidad con el Plan Operativo de la REDALF 1987-88 (aprobado en la reunión regional de la RED, Montevideo, Uruguay, abril 1987), la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada del Ecuador organizó del 23 al 30 de noviembre de 1987, la segunda pasantía acordada para este año en el país.

La pasantía tuvo como tema central los programas de educación a distancia y bilingüe intercultural de la Región Oriente Ecuatoriana. El enfoque adoptado por la DINECNE consistió en intercambiar y someter a análisis comparativo las experiencias realizadas en esta modalidad educativa en los países de los pasantes y aquellas que se están efectuando en la Región Oriente del Ecuador.

Con este propósito, viajaron a la selva ecua-

toriana representantes del Ministerio de Educación de Colombia, de la D.G. de Educación de Adultos de Venezuela, del SENALEP (Bolivia) y, por México, del INEA, quien asumió los gastos de su representación.

Durante la pasantía, los participantes sostuvieron una serie de reuniones con los responsables de la DINECNE, del Centro Regional de Educación para la Región Oriental CRECERA (ubicado en la selva amazónica) y del Sistema Radiofónico bilingüe intercultural Shuar (etnia nativa de la amazonía ecuatoriana).

Visitaron, asimismo, escuelas y colegios de formación de los telemaestros, pudiendo observar cómo se desarrollan las clases, tanto del tipo a distancia, como presenciales. En todas las reuniones los participantes presentaron ponencias escritas y una gama de documentos y materiales educativos con el fin de ilustrar los programas educativos de sus respectivos países.

OTRAS ACTIVIDADES OREALC

Capacitación Innovativa en Educación de adultos

En la Universidad de West Indies, St. Augustine, Trinidad, bajo la coordinación de la Unesco en conjunto con el CARCAE, se realizó entre el 5 y 6 de agosto de 1987 un "Seminario Taller Subregional sobre Redes para promover y facilitar capacitación innovativa en educación de adultos".

Participaron 26 representantes de instituciones vinculadas a la educación de adultos y al CARCAE en Aruba, Barbado, Belize, Curaçao (Antillas Holandesas), Guyana, Jamaica, St. Kitts, St. Lucia, St. Maarten y Trinidad y Tobago.

En la reunión, se identificaron necesidades de entrenamiento y se obtuvieron valiosas sugerencias en orden a la promoción de prácticas innovativas en materia de capacitación de personal de programas e instituciones de educación de adultos.

Educación Polivalente en República Dominicana

Como producto del Primer Seminario Nacional de Educación Polivalente, desarrollado con auspicios de la OREALC en Jarabacoa en la primera semana de noviembre, tres Secretarías de Estado, cinco universidades, dos organismos oficiales, tres organizaciones sindicales y nueve instituciones privadas de educación no formal, se comprometieron a desarrollar acciones dirigidas a implementar en el país la educación polivalente como modelo educativo alternativo.

En el documento suscrito por estas entidades (Declaración de Jarabacoa) se señala que se decidió conformar un equipo de trabajo que se constituya como ente de coordinación entre las instituciones participantes en el evento y elaborar un plan operativo que contenga, entre otros aspectos, el inicio de un proceso de reflexión dentro de cada institución para involucrarse en actividades de educación polivalente, buscando mostrar y defender la idea. También, se acordó la celebración de talleres nacionales que estudien la problemática de la educación en el medio rural y urbano marginal y determinen las acciones recomendar.

PUBLICACIONES OREALC

• Educación de Adultos en América Latina. Estudio Bibliográfico por Norah Schlaen. Redalf. (Serie bibliográfica Nº 3)

• Boletín. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Nº 12, abril 1987.

• Bulletin. The Major Project in the Field of Education in the Latin American and Caribbean Region. Nº 12, April 1987.

• Consulta regional sobre investigación en educación y toma de decisiones en América Latina, Lima, Perú, 11-15 de mayo de 1987. Informe final.

• Seminario regional para el desarrollo de materiales educativos para la paz. San José, Costa Rica, 27-31 de octubre 1986. Informe final.

• Resúmenes analíticos de documentos REPLAD. Agosto 1985-julio 1987.

• Educadores Polivalentes. Alternativa educativa para comunidades rurales, por Rodrigo Vera G. (REDALF).

• Educación ambiental: módulo para formación de maestros y supervisores de escuelas primarias, por UNESCO-PNUMA Programa Internacional de Educación Ambiental.

• Guía para la formulación de planes y administración de proyectos gubernamentales de textos de estudios con énfasis especial en los factores de reducción de costos, por Douglas Pierce.

• Entrenamiento de educadores e integración de niños con impedimentos en las escuelas comunes. Taller Regional, Quito, Ecuador 27-30 abril, 1987. Informe final.

• Seminario-Taller subregional de enseñanza agrícola. Oaxaca, México, 13-17 octubre 1986 Enseñanza Agrícola. Conservación del material agrícola. Formación permanente del personal docente. Innovaciones pedagógicas. Informe final. (Educación científica y tecnológica)

• Red Regional de capacitación de personal y grupos específicos en los programas de alfabetización y de educación de adultos. 2ª Reunión técnica regional. Montevideo, Uruguay, 21-24 de abril 1987.

• Boletín. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Nº 13, agosto 1987.

• Bulletin. The Major Project in the Field of Education in the Latin American and Caribbean Region. Nº 13. August 1987

• Contacto. Boletín de Educación Ambiental de la Unesco-PNUMA. Vol. XII, Nº 3 septiembre 1987.

CADERNOS DE PESQUISA

REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • AGOSTO Nº 62 1987

ARTIGOS

EDUCAÇÃO DO NEGRO: uma revisão da bibliografia 3
Regina Pahim Pinto

PESQUISA E CONTEXTO: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão 35
Antonio Roazzi

INTERNATO: uma das faces ocultas do ensino agrícola 45
Dagmar M.L. Zibas

TEMAS EM DEBATE

DIREITOS REPRODUTIVOS: a realidade social e o debate político 52
Carmen Barroso

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A CRECHE COMUNITÁRIA *CASINHA DA VOVÔ*: prática de manutenção/prática de educação 60
Lívia Maria Fraga Vieira e Regina Lucia Couto de Melo

RESENHAS 70
LIVROS EM DESTAQUE 81
PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 82
REVISTAS 84
NOTAS E COMENTÁRIOS 86

Cad. Pesq. | São Paulo | Nº 62 | p. 1-88 | Agosto 1987

Revista de la
CEPAL

Santiago de Chile — Número 32

SUMARIO

Introducción deuda interna, deuda externa y transformación económica. *Carlos Massad.* 7

Otro ángulo de la crisis latinoamericana: la deuda interna. *Carlos Massad y Roberto Zahler.* 11

El endeudamiento privado interno en Colombia, 1970-1985. *Mauricio Carrizosa y Antonio Urdinola.* 27

Deuda interna y ajuste financiero en el Perú. *Richard Webb.* 55

América Latina: reestructuración económica ante el problema de la deuda externa y de las transferencias al exterior. *Robert Devlin.* 75

La conversión de la deuda externa vista desde América Latina. *Eugenio Lahera.* 105

La deuda externa en Centroamérica. *Rómulo Caballeros.* 127

Restricción externa y ajuste. Opciones y políticas en América Latina. *Nicolás Eyzaguirre y Mario Valdivia.* 155

Revisión de los enfoques teóricos sobre ajuste externo y su relevancia para América Latina. *Patricio Meller.* 177

Lista de publicaciones de la CEPAL.

PUBLICACIONES OREALC

Las publicaciones se pueden solicitar a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe:
Enrique Delpiano 2058 (Plaza P. de Valdivia)
Casilla 3187 - Santiago de Chile
Telex: 340258 Unesco CK - Teléfono: 2235582

Impreso en los Talleres de
EDITORIAL UNIVERSITARIA